

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب لطلبة دار العلوم العليا

في التربية

عش في عوامل التربيت غير المقصودة :

لعب ، التقليد ، الوراثة ، البيئة الجغرافية ، البيئة الاجتماعية

تأليف

الدكتور علي عبد الواحد وافي

بإسناد دكتور في الآداب من جامعة باريس

أستاذ التربية وعلم النفس بدار العلوم العليا

وأقسام التخصص بالأزهر

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

الطبعة الثانية

١٣٥٣ هـ - ١٩٣٤ م

المطبعة الرحمانية بمصر

شارع الخرنفش رقم ٣٥ تليفون ٥١٥٢٢

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب لطلبة دار العلوم العليا

في التربية

بحث في عوامل التربيته غير المقصودة :

للعب ، التقليد ، الوراثة ، البيئة الجغرافية ، البيئة الاجتماعية .

تأليف

الدكتور علي عبد الواحد وافي

إسنادية و دكتور في الآداب من جامعة باريس
أستاذ التربية وعلم النفس بدار العلوم العليا
وأقسام التخصص بالأزهر

الطبع محفوظة للمؤلف

الطبعة الثانية

هـ - ١٩٣٤ م

الرحمانية بمصر
شهر ٣٥ تيفون ٥١٥٦٦



mohamed khatab

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد
وآله وصحبه أجمعين .

مقدمة

يؤثر في تربية الطفل ، أى فى تكوّنّه ونموّه من النواحي الجسميّة والعقليّة والخلقيّة ، عوامل كثيرة يمكن رجعها إلى طائفتين اثنتين :
(الطائفة الأولى) عوامل التربية المقصودة ؛ وهى الوسائل المدبرة التى يقوم بها الكبار من أفراد النوع الإنسانى حيال الصغار للتأثير فى جسامهم وعقولهم وأخلاقهم تأثيرا يعدّهم للحياة المستقبلية . وأهم هذه العوامل ما يقوم به كبار الأسرة حيال صغارها وما يقوم به المعلمون حيال تلاميذهم .

(الطائفة الثانية) عوامل التربية غير المقصودة ؛ وهى العوامل التى تؤثر فى تكوين الأطفال ونموّهم من النواحي الجسميّة والعقليّة والخلقيّة بدون أن يكون للكبار دخل فى توجيهها نحو هذه الغاية ولا فى أدائها لهذه الوظائف . وتنقسم هذه الطائفة من العوامل أقساما كثيرة أهمها ما يلى :
١ - عوامل طبيعيّة كالوراثة والبيئة الجغرافية وما إليهما من القوى

الطبيعية التي تؤثر في تكوين الطفل ونموه بدون أن يكون لأحد يد في آثارها .

٢ — عوامل اجتماعية كحضارة الأمة ومعتقداتها الدينية ونظمها السياسية والقضائية والاقتصادية وما إلى ذلك من الأمور التي تشملها البيئة الاجتماعية العامة والتي تصبغ الطفل بصبغة معينة وتشكل جسمه وعقله وخلقه تشكيلا خاصا بدون أن يُقصد منها هذا التأثير .

٣ — الأمور التي يقوم بها الطفل نفسه مدفوعا إليها بعامل ميوله الفطرية والتي من شأنها أن تؤثر في قواه الجسمية والعقلية والخلقية وأن تعدّه إعدادا خاصا للحياة المستقبلية . ومن أظهر هذه العوامل أثرا في التربية عاملان : الألعاب الحرة والأعمال التي يحمل الطفل عليها ميله الفطري إلى التقليد .



هذا ، ولما رأيت أن المؤلفات التي ظهرت باللغة العربية في هذه المسألة قد وجهت جل اهتمامها شطر عوامل التربية المقصودة ، ولم تُعن بعوامل التربية غير المقصودة العناية الجديرة بها ، على ما لها من الخطر في نشأة الطفل ونموه وإعداداته لدور الرجولة ، حاولت أن أسد هذا النقص فجعلت موضوع رسالتي مقصورا على دراسة خمسة من أهم هذه الطائفة من العوامل ومن أظهرها أثرا في حياة الطفل الجسمية والعقلية والخلقية ، وهي : اللعب والتقليد والوراثة والبيئة الجغرافية والبيئة الاجتماعية العامة .

ولم آل جهداً أن تكون دراستي لكل عامل من هذه العوامل الخمسة دراسة علمية تفصيلية يقف بها القارئ على حقيقته ، ومختلف مظاهره ، وآثاره في تكوين الطفل ونموه ، والطرق التي ينبغي سلوكها للارتفاع به ، والنظريات التي قبلت فيه ومقدار ما في كل منها من الخطأ والصواب . وقد اعتمدت في عملي على طائفة كبيرة من أوثق المصادر وأحدثها في التربية وعلم النفس العام وعلم نفس الطفل وعلوم الاجتماع والأخلاق ، وعلى ما قمت به من التجارب وما لاحظته من الظواهر في أثناء دراستي بجامعة باريس وفي أثناء تدريسي لهذه المادة بدار العلوم العليا وأقسام التخصص بالأزهر .

والله أسأل أن يوفقنا إلى طريق الخير والسداد وأن يهيئ لنا من أمرنا رشداً

على عبد الواهر وافي



الفصل الأول

اللعب

- ١ -

وظائف اللعب التربيدية^(١) وما قيل في ذلك من نظريات

قد زُود صغار طائفة كبيرة من الفصائل الحيوانية بميل فطري يدفعها إلى القيام بنوع من الحركات الجسمية والنفسية يطلق عليه اسم « اللعب ». وتختلف مدة بقاء هذا الميل حسب اختلاف الفصائل الحيوانية في أمد طفولتها؛ فكلما طالت مدة الطفولة طال الزمن الذي تستغرقه هذه النزعة؛ ولذلك كان أطول الحيوانات طفولة، وهو الإنسان، أكثرها حظاً من الألعاب. — وكما تختلف الألعاب في مدة بقائها، فهي تختلف كذلك في أنواعها باختلاف الحيوانات؛ فمن المشاهد أن لصغار كل طائفة حيوانية ألعاباً خاصة بها تختلف اختلافاً جوهرياً عن ألعاب ماعداها من الفصائل.

هذا، وقد أجمع المحدثون من الباحثين على أن اللعب بمختلف مظاهره عامل جليل الشأن من عوامل تربية الحيوانات كافة وبخاصة الإنسان. ولكنهم اختلفوا في تحديد ما يؤديه من الوظائف في هذه الناحية. —

(١) نسبة إلى التربية.

وسنذكر لك فيما يلي أهم النظريات التي قيلت بهذا الصدد مناقشين كل نظرية منها ومبينين مقدار ما فيها من خطأ وصواب :

النظرية الأولى : نظرية الاستجمام أو الراحة من عناء الأعمال

ترى طائفة من العلماء ، وعلى رأسها الفيلسوف « لازاروس »^(١) ، أن وظيفة اللعب الأساسية هي إراحة العضلات والأعصاب من عناء الأعمال . فاللاعب ، في نظرهم ، يستخدم في أعباءه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التي أرهقها العمل ؛ وبذلك يدع للراكز المرهقة فرصة للراحة وللتخلص مما تراكم فيها من جراء إجهادها من الأحماض والمواد السامة الضارة .

وهذه هي أقدم نظرية قيلت في اللعب ؛ وقد عبر قائلوها ، في الواقع عن الرأي السائد عند عامة الناس مع تهذيبهم له والاستدلال على صحته ببراهين تدنيه من النظريات العلمية .

وليس من شك في أن هذه النظرية تشتمل على نصيب من الصحة ، وبخاصة فيما يتعلق ببعض ألعاب من تجاوز دور الطفولة ؛ فإن هذه الطائفة من الألعاب قد تحقق لمؤديها أحياناً شيئاً من الراحة الجسمية والعقلية ، وقد يلجأ إليها الشخص لهذه الغاية . — ولكن ما نقوله هذه النظرية لا يكفي لشرح جميع مظاهر اللعب ولا يكشف عما عسى أن يكون له من وظائف أساسية . وحسبنا للاستدلال على هذا أن نوجه إليها المآخذ الآتية : —

(١) Lazarus من أشهر فلاسفة الألمان في القرن التاسع عشر ولد بقايلن من أعمال ألمانيا سنة ١٨٢٤ وتوفي بميران سنة ١٩٠٣ . وكان أستاذاً للفلسفة ببرن ثم بالمدرسة الحربية ببرلين ، وله عدة مؤلفات في الفلسفة والأخلاق والتربية منها : « أصول الأخلاق » و « حياة الروح » و « التربية والتاريخ » . — وقد أبدى الرأي الذي نحن بصدد مناقشته في كتاب له عن الألعاب ظهر سنة ١٨٨٣ .

١ — لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، للزم أن تكون النزعة إلى الألعاب عند كبار الحيوانات أشد منها عند صغارها ؛ لأن حاجة الصغار إلى الراحة ليست شيئاً مذكوراً بجانب حاجة الكبار إليها ، ولأن جل الأعمال المرهقة ، إن لم يكن كلها ، يقوم بها عادة الكبار من كل نوع . — والواقع غير ذلك ، فإن الميل إلى اللعب يظل قوياً مادام الحيوان في مراحل طفولته ، ثم يختفى أو يضعف متى جاوز هذا الدور .

٢ — يلاحظ أن صغار الإنسان يلعبون بمجرد يقظتهم من نومهم وفي الأوقات التي تكون فيها قواهم الجسمية والعقلية موفورة ليس بها أى أثر للتعب ، وأن صغار الحيوانات تقضى يياض يومها لالعبة مع أنها لا تقوم بأعمال أخرى من شأنها أن تجهد قواها العضلية أو العصبية . — فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، لما آنس الطفل في نفسه ميلاً إلى اللعب إلا في أوقات تعبته .

٣ — هذا إلى أن ما ذهبوا إليه من أن اللاعب يستخدم في ألعابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التي أرهقها العمل فيدع بذلك للمراكن المرهقة فرصة للراحة ، زعم باطل يكذبه الواقع ويتعارض مع المشاهد المعروف . فكثيراً ما يستخدم اللاعب في ألعابه نفس الطاقات التي يستخدمها في أعماله . فالعمال كثيرأ ما يميلون إلى مزاوله الألعاب البدنية والرياضية ، وأصحاب الأعمال العقلية كثيرأ ما يميلون إلى مزاوله ألعاب من جنس أعمالهم كالشطرنج وما إليه . — ولو كانت هذه النظرية صحيحة على الوجه الذي سبق تقريره للزم أن تكون العضلات والمراكن العصبية التي يميل كل فرد لاستخدامها في الألعاب مغايرة دائماً للعضلات والمراكن التي يستخدمها في أعماله ؛ فإنه بدون ذلك لا تتحقق الراحة بالشكل الذي يقولون به .

٤ — على أنه قد ظهر لعلماء النفس ، على ضوء البحوث الحديثة في التعب ومقاييسه ، أن بذل الطاقة الذي يقارن العمل ليس موضعياً بل أنه عام في جميع أجهزة الجسم وأعضائه . فإذا حركت يدك مثلاً لرفع ثقل فليس بذل الطاقة لحركتها مقصوراً على عضلاتها ، بل كل جهاز وكل عضو يبذل من خزائن طاقته في سبيل هذه الحركة .

فإذا علمت هذا تبين لك أن التعب الذي يلحق الإنسان من جراء قيامه بعمل ما لا يكون مقصوراً على جزء من أجزاء جسمه ، كما يرى أصحاب هذه النظرية ، بل تتأثر به كل عضلاته وينال جميع أعصابه ؛ وأن الراحة الطبيعية الكاملة لا تكون بالانتقال من نوع من الحركات إلى نوع آخر كما يزعمون ، بل بالكف بتاتا عن كل حركة ، ولتحقيق ذلك بشكل غير منقوص زُوِّد الحيوان بالميل إلى النوم .

فكيف يمكن إذن أن تكون الراحة وظيفة أساسية للعب مع أنه لا يحققها إلا نادراً وبشكل أبعد ما يكون عن الكمال ؟ وكيف يسيغ عاقل أن نزعة اللعب التي يُسخر لها نشاط الكائن الحيواني في كل أدوار طفولته تنحصر وظيفتها الأساسية في أداء أمر لا تكاد تصلح لأدائه ؟

٥ — يلاحظ أن اصغار كل طائفة حيوانية ألباباً خاصة بها تختلف اختلافاً جوهرياً عن ألعاب ماعداها من الفصائل . فالألعاب التي يميل الطفل الإنساني بطبعه إلى القيام بها غير الألعاب التي تزاو لها الهريرة ، وألعاب كل منهما تختلف عن ألعاب الخمل وهلم جرا . فلوأمررت مثلاً أمام الخمل حبلاً ما حدثته نفسه باتباعه والوثوب عليه كما تفعل الهريرة ؛ ولم نر قطبتين تتناطحان في أثناء لعبهما كما تفعل الحُمْلان : لكل طريق خاصة في ألعابه رسمتها له الطبيعة وحببتها إليه وحرصت على ألا يبغي عنها حولا . — فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة من

عناء الأعمال ، كما تقول هذه النظرية ، ما كان هناك مقتضى لتعقيد الألعاب هذا التعقيد ولاختلافها باختلاف الفصائل ، ولما كان سلوك الطبيعة هذا المسلك مع صغار الإنسان والحيوان ضرباً من السفه ، وميلاً إلى التبذير في أوقاتهم ومجهوداتهم ، ومجرد تحكم غير مبنى على أساس حيوى . وهذا ما لا يسلم به إلا قليلو الإلمام بالسنن الكونية وما ترمى إليه من المقاصد : « ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت فارجع البصر هل ترى من فطور » .

٦ - يلاحظ أن الميل إلى اللعب يختلف مدة بقائه باختلاف الحيوانات : فمنها ما يبقى لديه أياماً أو أسابيع ، ومنها ما يسيطر عليه أشهر ، ومنها ما يستغرق من عمره عدة سنين . فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال ما كان هناك أى مبرر لهذا الاختلاف .

النظرية الثانية : نظرية فضل الطاقة ، أو الفساط الزائد عن الحاجة

أول من قال بهذه النظرية الشاعر الألماني « شيلر »^(١) ، ولكن جرت العادة بنسبتها للفيلسوف الإنجليزي « هربرت سبنسر »^(٢) الذى يرجع الفضل إليه فى شرحها وتكملتها وبنائها على دعائم علمية .

وتتلخص — حسب ما ذهب إليه سبنسر — فى أن صغار الحيوانات الراقية ليس لديها من الأعمال الجدية ما يستنفد طاقتها الحيوية ونشاطها

(١) Schiller من أشهر كتاب الألمان ومؤرخيهم وشعرائهم الروائيين ، ولد بمرباخ من أعمال وورتمبرج سنة ١٧٥٩ وتوفى سنة ١٨٠٥ .

(٢) Spencer من أشهر فلاسفة الإنجليز ومربيهم فى القرن التاسع عشر ، ومن أظهر المؤسسين لفلسفة « النشوء والارتقاء » ، ولد بدربى سنة ١٨٢٠ وتوفى سنة ١٩٠٣ . وقد ذكر النظرية التى نحن بصدد مناقشتها فى كتابه « علم النفس » .

الجسمى والنفسى ، لأن كبارها تكفيها مئونة حاجاتها الضرورية ، وتقوم بما يلزم لحياتها من مأكل ومشرب ومسكن وملبس ودفاع عن النفس . — ولما كان وجود طاقات زائدة عن الحاجة يتعارض مع نوااميس الحياة نفسها ويضر بالكائن الحيوانى من الناحيتين الجسمية والنفسية ، زُوِّد صغار الحيوانات الراقية بالميل إلى هذه الحركات التلقائية غير الجدية التى نسميها باللعب والتى تتمكن بواسطتها من « تفرغ » مآليها من فضل الطاقة ومن النشاط الزائد عن الحاجة .

وبالتأمل فى هذه النظرية نرى أنها تكاد تقرر نقيض ما تقرره النظرية السابقة . فبينما أصحاب النظرية الأولى يذهبون إلى أن اللعب يعيد إلى الكائن الحيوانى ما استنفده من طاقات حيوية فى سبيل أعماله ، إذ أصحاب هذه النظرية يرون أن اللعب يخلصه من طاقات حيوية تراكت لديه وزادت عن حاجته .

ولا ريب أن هذه النظرية تشتمل على نصيب من الصحة ؛ ففضل الطاقة قد يكون مساعدا للطفل على القيام بالألعاب ، والحركات اللبية صالحة فى ذاتها لأن « تفرغ » مآلى الكائن الحيوانى من نشاط لم تستفده أعماله الجدية — ولكن القائلين بها قد ركبوا متن الشطط إذ حسبوا أن وظيفة اللعب الأساسية تنحصر فى تخليص الطفل مما لديه من نشاط زائد عن الحاجة . — وحسبنا لإدحاض زعمهم هذا أن نوجه إليهم الاعتراضات الآتية : —

١ — يلاحظ أن الأطفال كثيراً ما يلعبون فى حالات لا تكون فيها طاقاتهم الحيوية زائدة عن الحاجة . فكثيراً ما نرى أطفالاً يلعبون وهم فى أشد حالات تعبهم حتى يغشاهم النعاس كلالة وبأيديهم دُمَامهم ومزاميرهم ؛ وكثيراً ما نرى أطفالاً مرضى يلعبون بمجرد أن يحسوا من أنفسهم قدرة

على الحركة دون أن ينتظروا تراكم نشاطهم وزيادة طاقتهم الحيوية عن الحاجة . — ولو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تخلص الحيوان مما لديه من فضل نشاط ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، لما آنس الطفل في نفسه ميلا إلى اللعب في أوقات تعبته وإعيائه .

٢ — يوجه لهذه النظرية نفس الاعتراض الخامس الذى وجهناه « لنظرية الراحة » . فمن الواضح أنه لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تخلص الطفل مما لديه من فضل نشاط ، ما كان هناك أى مقتضى لتعقيد الألعاب ولاختلافها في أنواعها باختلاف الفصائل الحيوانية ، ولما كان هذا التعقيد وهذا الاختلاف من قبيل الأمور الاتفاقية التى لا يقصد من ورائها أية غاية حيوية ، بل من قبيل العبث والتبذير في زمن الأطفال ومجهودهم . وهذا ما تنزه عنه أعمال البارئ الحكيم .

٣ — على أننا قد نجد في الفصيلة الواحدة اختلافا كبيرا بين ألعاب الذكور وألعاب الإناث . وأظهر مثال لذلك صغار النوع الإنسانى نفسه فانتا نلاحظ أن ذكورهم يميلون بطبعهم إلى أنواع خاصة من الألعاب تختلف اختلافا جوهريا عن الألعاب التى تميل إليها إناثهم . — ومن الواضح أنه لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تخلص الطفل مما عسى أن يكون لديه من فضل الطاقة ما كان ثم أى مبرر حيوى لهذا الاختلاف .

النظرية الثالثة : نظرية التلخيص أو الاسترجاع ، أو التلخيص من بعض

مبول وراثية

تشتمل هذه النظرية على نقطتين : أولاها تشرح أنواع الألعاب التى

يزاولها الطفل الإنسانى وتبين أصولها ونشأتها وتطورها فى مختلف مراحل الطفولة ؛ وثانيتها تشرح الوظيفة الأساسية التى يؤدىها اللعب فى حياة الطفل .

أما فيما يتعلق بالنقطة الأولى ، فتقرر هذه النظرية أن الحركات التى يقوم بها الأطفال فى ألعابهم ليست إلا تمثيلاً غير جدى لمظاهر النشاط الجدية التى امتاز بها النوع الإنسانى فى مختلف أدواره ، وأن صغار الإنسان يحبون بهذا التمثيل اللبى داعى ميول فطرية ورثوها عن نوعهم . — ويبان ذلك أن الطفل الإنسانى ، كما يرث عن آبائه وأجداده صفاتهم الخاصة التى تتميز بها أسرته عما عداها من الأسرات الإنسانية ، يرث كذلك عن النوع الإنسانى نفسه كثيراً من صفاته العامة التى امتاز بها فى مختلف مراحلها عن بقية الفصائل الحيوانية . ومن هذه الصفات التى يرثها عن النوع ما سميناه « بمظاهر النشاط » ؛ ونعنى بها الأعمال الجدية الهامة التى كانت قوام الحياة الاجتماعية فى مختلف الأدوار ، كالصيد الذى كان أكبر مظهر لنشاط الإنسان فى حياته الفردية الأولى ، وتأليف الأسرات وتكوين الجماعات وتربية الدواجن ورعى الأنعام وبناء المنازل وزراعة الأرض . . . التى كانت أكبر مظهر لنشاطه فى أدواره الاجتماعية . ومن الواضح أن الطفل لا يرث هذه الأعمال نفسها ، وإنما يرث الميل إلى القيام بها والاستعداد لأدائها . فيرث عن الأدوار الأولى للإنسان الميل إلى الصيد والقنص ، وعن الأدوار التالية الميل إلى تربية الدواجن وتكوين الجماعات وتأليف الأسرات وبناء المنازل والزراعة . . . وهلم جرا . — وتظهر لديه هذه الميول مرتبة حسب ترتيب ظهورها فى النوع الإنسانى : فأول ميول تظهر لديه تتعلق بمظاهر نشاط الإنسان فى أول دور من أدواره ، ثم تخلفها الميول التى تتعلق بمظاهر نشاط الإنسان

في دوره الثاني . . . وهكذا دواليك . — وهذه الميول الفطرية هي الدعامة لكل ألعاب الطفل ؛ فهي التي تحمله على القيام بهذه الحركات التلقائية غير الجدية التي نسميها باللعب والتي يلخص فيها بشكل غير جدى تاريخ الحياة الجدية للنوع الإنسانى من يوم نشأته إلى الآن ، كما يلخص الممثل على مسرحه في بضع ساعات تاريخ مملكة دامت عدة قرون . — فألعابه في الدور الأول من طفولته تمثل باختصار مظاهر النشاط التي امتاز بها النوع الإنسانى في أول مرحلة من مراحلها ، وقيامه بها ليس إلا إجابة لميل فطرى ورثه عن الإنسانية الأولى ؛ وألعابه في الدور الثانى من طفولته تمثل مظاهر النشاط الإنسانى في مرحلته الثانية وهلم جرا . — ومن هنا يظهر لك وجه تسمية هذه النظرية بنظرية « الاسترجاع » أو « التلخيص » .

وأما النقطة الثانية من هذه النظرية ، وهي التي تهمننا الآن أكثر من الأولى كما لا يخفى ، فتقرر أن الوظيفة الأساسية للعب هي تخلص الطفل من هذه الميول الوراثة التي أصبح معظمها لا يتلاءم مع حياته الاجتماعية الحاضرة . — وبيان ذلك أن طائفة كبيرة من هذه الميول التي يرثها الطفل عن النوع قد أصبح بقاؤها لديه ضاراً به أو غير مفيد له في مجتمعه الحاضر ؛ لأن هذه الميول تتعلق بمظاهر نشاط تاريخية بعضها يتنافر مع النظم الاجتماعية الحالية وبعضها لم يعد المجتمع في حاجة كبيرة إليه . فكان لازماً أن يتخلص الطفل من هذه الميول ، حتى يستطيع أن يحيا حياة صحيحة في مجتمعه ؛ لأن بقاءها لديه ، وهي تمثل الاتجاهات العامة لمجتمعات بائدة تختلف نظمها عن نظم عصره ، يجعله بمثابة عضو أجنبي في جسم المجتمع الحالى . — وتحقيقاً لذلك ، زوّد الطفل بالألعاب التي لا ينفك يغذى بواسطتها هذه الميول حتى يشبعها إشباعاً يترتب عليه القضاء

عليها وتطهيره منها . فالطفل حينما يزاول في طفولته الأولى مثلاً تلك الألعاب التي تمثل الصيد وتبدو فيها مظاهر سفك الدماء والقسوة على الحيوان يجيب بذلك داعي ميل قد ورثه عن أقدم الأدوار الإنسانية . إجابة يترتب على تكرارها إشباع هذا الميل فالفضاء عليه . . . وهكذا دواليك : كل طائفة من ألعابه تخلصه من ميل أو أكثر من هذه الميول ، فلا يتجاوز آخر مرحلة من مراحل طفولته حتى يكون قد تخلص منها جميعها ، ولا يقدم على دور الرجولة ، الذي يصبح فيه عضواً عاملاً من أعضاء مجتمعة ، إلا وهو مجرد من جميع الميول التي نقلتها إليه الوراثة النوعية والتي لا يتلاءم بقاؤها عنده مع الشكل الذي تقتضى حياته الاجتماعية الحاضرة أن يكون عليه . — ولهذا المعنى تسمى هذه النظرية بنظرية « التخليص من بعض ميول وراثية » .

وأول من عرض هذه النظرية بشكائها السابق العلامة الأمريكي « ستانلي هول »^(١) ، عام ١٩٠٢ . وقد بناها على عدة أسس أهمها مايلي : —
١ — قانون « هيكل »^(٢) ، أو « نظرية التاخيص العام » التي تقرّر أن المراحل التي يجتازها الطفل في أي فرع من فروع حياته في أثناء سيره .

(١) Stanley Hall من أشهر مربى الولايات المتحدة في القرنين التاسع عشر والعشرين . ولد سنة ١٨٤٦ ، واشتغل في أول حياته بالدراسات الدينية ، ثم هجرها وعكف على دراسة الفلسفة ، ثم رحل إلى ألمانيا حيث درس الفيزيولوجيا وعلوم التربية بجامعة برلين وليزيغ ، وبعد عودته إلى أمريكا وقف نشاطه على النهضة بالترية وعلوم النفس وبخاصة علم نفس الطفل . وله في هذه العلوم عدد كبير من المؤلفات القيمة من أشهرها « المراهقة » و « معضلات التربية » (ويقع كل منهما في مجلدين ضخمين) .

(٢) Haeckel من أشهر علماء البيولوجيا الألمانين ، ومن أظهر المؤسسين لنظرية « النشوء والارتقاء » ، ولد بمدينة بوتسدام سنة ١٨٣٤ .

من الطفولة إلى الرجولة ماهى إلا تلخيص، أى تكرار بشكل مختصر ومرتب، لنفس المراحل التى اجتازها النوع الإنسانى فى أثناء سيره من الوحشية إلى الحضارة^(١)

٢ — ما قام به ستانلى هول نفسه من التجارب والمشاهدات التى أثبتت له صحة «قانون هيكل» فيما يتعلق باللعب . فقد ثبت لديه من هذه التجارب والمشاهدات أن الألعاب الفردية وألعاب الصيد وما إليها هى أول ما يظهر عند الطفل ، وتمتد حتى السابعة أو التاسعة من عمره ، ثم تخلفها الألعاب الاجتماعية ، وأن هذا التطور شبيه فى جملة بتطور مظاهر النشاط فى النوع الإنسانى نفسه ، فإن الأعمال الفردية وأعمال الصيد كانت أول مظهر من مظاهر هذا النشاط ، ثم خلفتها الأعمال الاجتماعية .

٣ — ما يراه « ستانلى هول » وبعض علماء النفس معه من أن الميول النفسية لا تنفك مرهفة الحدّ وشديدة السيطرة على النفس مادامت مكبوتة ، أى مادامت محرومة من غذائها الخاص . فإذا ما غديت وأجيب داعيها وقام المرء بالحركات الجسمية والنفسية التى تتطلبها وتوحى بها إليه ، هدأت سورتها وضعفت سيطرتها على النفس . وكلما تكررت تغذيتها انخفضت درجة حدتها حتى تصبح أثراً بعد عين . — ولذلك نراه يشبه الطفل فى مثابرتة على اللعب بصغير الضفدع الذى لا ينفك يحرك ذنبه حتى يتخلص منه .

وتفضل هذه النظرية النظريتين السابقتين من عدة وجوه : —
فمن ذلك أنها كشفت ظاهرة ذات بال لم يظن لها أصحاب النظريتين السابقتين ، وهذه الظاهرة هى اختلاف الألعاب فى أنواعها باختلاف

(١) ليست نظرية « التلخيص العام » مقصورة على صفار النوع البشرى ؛ غير أننا اكتفينا بتقرير ما يتعلق منها بالإنسان لأن بقية الفصائل لانهمنا الآن فى موضوعنا .

مراحل الطفولة . وهي ظاهرة تؤيدها المشاهدات : فبالأمل في الألعاب الإنسانية ، نرى أن لكل مرحلة من مراحل الطفولة ألعابا خاصة تمتاز بها عما عداها من المراحل ؛ فالعاب الطفل في السنة الأولى يختلف عن العابه في السنة الثانية . . . ، والعابه في الطفولة الأولى جميعها تختلف اختلافا بينا عن العابه في الطفولة الثانية وهذه تختلف عن العابه في دور المراهقة وهلم جرا . — ولم تقتصر هذه النظرية على كشف هذه الظاهرة الجليلة ، بل حاولت كذلك تفسيرها وبيان أسبابها بأمور سنناقشها فيما بعد .

ومن مزاياها كذلك أنه من الممكن الاستعانة بها في تفسير ظاهرة غريبة قد لاحظها كثير من قدامى الباحثين في الألعاب دون أن يوفقوا لتعليلها : فقد لاحظوا أن كثيرا من الألعاب المركبة يتفق فيها أطفال كثير من الشعوب الإنسانية كأنما أخذوها عن معلم واحد . ألا ترى مثلا أن لعبة « البحث والاختفاء » (الاستغاية) فاشية بين أطفال كثير من الأمم ، وأن العناصر الأساسية لهذه اللعبة لا تكاد تختلف في أمة عنها في الأمم الأخرى ؟ فظاهرة كهذه لا نكاد نجد لها تعليلًا أوضح من التعليل الذي تتضمنه نظرية ستانلي هول ، وهو أن الأطفال جميعا يمثلون ، بهذا النوع من اللعب ، الإنسان في عهده الأول أيام كانت مظاهر نشاطه لا تتجاوز « البحث » عن قنيص لغذائه وحماية نفسه من بطش الوحوش المفترسة « بالاختفاء » عند رؤيتها قادمة عليه ، وأن هذا التمثيل اللعبي يدفعهم إلى القيام به ميل فطري زودتهم به « الوراثة النوعية »^(١) وجعلتهم متحدين فيه وفي وسائل تغذيته .

(١) تطلق « الوراثة النوعية » ، كما سيتبين لك في الفصل الثالث ، على القوة التي تنقل إلى الفرع الصفات التي تمتاز بها فصيلته عما عداها من الفصائل . — وهي مقابلة « للوراثة الخاصة » ، وهي القوة التي تنقل إلى الفرع صفات آبائه وأجداده أي الصفات التي تمتاز بها أسرته عما عداها من أسرات فصيلته .

غير أن هذه النظرية ، على ما بها من طرافة ومزايا ، لم تصب شاكلة الصواب في النقطتين الأساسيتين اللتين حاولت شرحهما : —

١ — فليس بصحيح ما تقرره هذه النظرية في نقطتها الأولى من أن جميع ما يأتى به الطفل في أعباءه ليس إلا تمثيلا مرتبا لمظاهر النشاط التى بدت في العصور الإنسانية السابقة لعصره . فكثيرا ما نرى الصغار — فى مختلف أدوار طفولتهم — يمثلون فى أعبائهم أعمالا لم تظهر إلا فى عصرهم ولا عهد للعصور الغابرة بها ، وذلك كاللعب بالسيارات والطائرات وكحكاية القاطرات البخارية وسائقها والمدارس المنظمة ومعلميها . . . ؛ كما أنهم يأتون بأمر ليس مقصورة على العصور السابقة بل تشترك فيها جميع الأمم غابرها وحاضرها ، وذلك كاللعب بالدمى (العرائس) الذى يمثلون فيه ما تقوم به الأم حيال طفلها الصغير .

٢ — ولكن أخطاء هذه النظرية فى نقطتها الثانية أكثر من أخطائها فى النقطة الأولى : —

١ — فليس بصحيح أن الحياة الاجتماعية الحاضرة تتطلب أن يتخلص الطفل من ميوله الوراثة المتعلقة بمظاهر النشاط الإنسانى فى العصور السالفة . فإن طائفة كبيرة من هذه المظاهر ، كالصيد وتأليف الأسرات وتكوين الجماعات وتربية الدواجن ورعى الأغنام وبناء المنازل وزراعة الأرض . . . ، لا تزال مجتمعاتنا الحاضرة فى أشد الحاجة إليها !

ب — وليس بصحيح أن كل لعب يخلص الطفل من الميول الوراثة التى تحمله على القيام به ؛ بل الواقع أن معظم الألعاب تقوى فى الطفل هذه الميول . فالبنات التى تقضى جانبها كبيرا من طفولتها فى اللعب بالدمى (العرائس) مدفوعة إلى ذلك بعاطفة الأمومة التى زودتها بها الوراثة ، لا يخلصها لعبها من هذه العاطفة ؛ بل تنشأ أكثر حنانا وأشد حديبا على

صغارها من الائمات اللآئى لم تلعب لعبها فى أثناء طفولتهن . والطفل الذى يزاول ألعاب الصيد أو البناء أو الزراعة . . . كثيرا ما يولع ، بعد مغادرتة دور الطفولة ، بالأعمال المشبهة لألعاب طفولته .

ح - على أن العقل لا يكاد يسيغ أن نزعة هامة كنزعة اللعب التى يُسخر لها نشاط الكائن الحيوانى فى كل أدوار طفولته تنحصر وظيفتها فى تخليص الطفل من ميول زودته بها « الوراثة النوعية » . لأن قبول هذا معناه الحكم على السنن الكونية بالسفه فى سلوكها وبالميل إلى التبذير فى زمن الطفل ومجهوده إذ تنقل إليه بعض ميول عن الإنسان فى عصوره الغابرة ثم تشغله طوال طفولته بالعمل على التخلص منها !

النظرية الرابعة : النظرية العمرانية ، أو نظرية العمران للحياة المستقبلية

لاحظ العلامة الألمانى « كارل جروس Karl Groos » أن الألعاب التى تقوم بها صغار كل طائفة من الحيوانات الراقية تشبه الأعمال الجوهرية التى تقوم بها كبارها ؛ أو بعبارة أخرى : تشبه الأعمال الأساسية التى سيضطرها نوع حياتها إلى القيام بها بعد دور الطفولة . — فالهريرة مثلا تثب فى أثناء لعبها على الكرة أو على قصاصة الورق التى تمر أمامها كما تثب الهرة الكبيرة على الفأرة وكما ستثب هى نفسها فى المستقبل على فريستها ؛ وبعد لحاقها بها تقوم حيالها بنفس الحركات التى تقوم بها الهرة الكبيرة حيال الفأرة بعد أن تتمكن منها . وواضح أن الصيد عمل جوهرى بالنسبة لهذه الفصيلة ، فإن عليه يتوقف الحصول على غذائها الضرورى . — والحُمَلان تتناطح فى أثناء لعبها كما يفعل كبارها فى أثناء دفاعها عن أنفسها ؛ ولا شك أن الدفاع عن النفس بهذه الوسيلة مظهر كبير من مظاهر النشاط فى فصيلة الأغنام ، وعمل جوهرى يحتمه عليها ضعفها وكثرة أعدائها

الأقوياء . — وما قلناه في الهر والحمل يصدق على ما عداهما من الطوائف الحيوانية المزودة بالنزعة إلى الألعاب .

ولاحظ كذلك أنه لا يوجد في الألعاب التي تقوم بها صغار أية طائفة حيوانية ما يمثل مظاهر النشاط الأساسية التي تقوم بها كبار طائفة أخرى . فلو أمررت أمام الحمل أو الطفل الإنسانى حبلا ما حدثته نفسه باتباعه والوثوب عليه كما تفعل الهريرة ؛ ولم نر قطتين تتناطحان في أثناء لعبهما كما تفعل الحملان .

وعلى ضوء هذه الملاحظات وضع « النظرية الإعدادية » في مؤلفه الشهير : « ألعاب الحيوانات » ، الذي ظهر سنة ١٨٩٦ . وهي تتلخص في أن الغاية التي ترمى إليها الطبيعة من الألعاب هي إعداد الطفل الحيوانى للحياة المستقبلية ، أى تدريبه على الأعمال الجدية التي سيحتمها عليه نوع حياته بعد أن يغادر دور الطفولة . — وذلك أن أطفال الحيوانات الراقية تولد مزودة بطائفة من الغرائز والميول والاستعدادات الوراثية التي تتلاءم مع نوع حياتها ومع الأعمال الأساسية لفصائلها . غير أن هذه القوى الوراثية لا تكون وقتئذ بحالة تسمح لها أن تؤدي وظائفها بشكل جدتى وبطريقة صحيحة ، بل تكون في حاجة لأن تُدرَّب أولاً على أداء هذه الوظائف في أمور غير جدية وغير مرهقة حتى تمرن عليها وتقوى على القيام بها على الوجه الجدى الصحيح . وكلما كانت الطبقة التي ينتمى إليها الطفل راقية ومتعددة أعمالها كان الوقت الذي يتطلبه هذا التدريب طويلاً . فلتحقيق هذا كله ، زُوِّدت صغار الحيوانات بالميل إلى الألعاب ، وكانت ألعابها مماثلة لما يقوم به كبارها من أعمال أساسية ، وكان دور الطفولة ، أى الزمن المخصص للعب من حياة الحيوان ، متلائماً مع رقى الطبقة التي ينتمى إليها ومع أعمالها : فالطفولة تسكاد تكون معدومة

عند الفصائل الدنيا ، على حين أنها أطول ما يكون عند أرقى طبقات الحيوان وهو النوع الإنساني . وفي هذا المعنى يقول «كارل جروس» صاحب هذه النظرية عبارته المشهورة : «لا يلعب الحيوان لأنه طفل ، بل إنه لم يكن طفلا إلا ليلعب» .

وبالتأمل في عناصر هذه النظرية يتبين لنا أنها تكاد تقرر نقيض ما تقررره النظرية الاسترجاعية . فبينما ستانلي هول يذهب في نظرية الاسترجاع إلى أن وظيفة اللعب الأساسية «تخليص» الطفل من ميول «لا تتلاءم» مع نوع حياته وتطهيره مما علق به من أدران «الماضي» ؛ إذ كارل جروس يرى في نظريته هذه أن وظيفة اللعب الأساسية «تقوية» ما لدى الطفل من ميول «ضرورية» لحياته وإعدادة إعدادا صحيحا «للمستقبل» ^(١) .

هذا ، واعتبار اللعب عاملا من عوامل الإعداد للحياة المستقبلية قد ذهب إليه ، قبل كارل جروس ، كثير من الباحثين ، وبخاصة «مالبرانش» و «جان جاك روسو» و «فروبل» و «جون ستراثان» (طبيب انجليزى ، أبدى هذا رأى فى كتاب له عنوانه : «ما هو اللعب» ظهر سنة ١٨٧٧ ولكنه ظل مجهولا لكثير من المربين حتى أوائل القرن العشرين) . غير أن لكارل جروس يرجع الفضل فى تفصيل هذه النظرية وتكاملها وبنائها على دعائم علمية متينة ؛ ولذلك جرت العادة بنسبتها إليه دون غيره .

وهى أصدق ما قيل فى وظيفة اللعب ، فإن ما استندت إليه من أدلة

(١) قلنا «تكاد تقرر نقيض ...» ولم نقل «تقرر نقيض ...» لأن التوفيق بين النظريتين ليس بعسير ، وبخاصة إذا لاحظنا أن فى تخليص الطفل من ميول لا تتلاءم مع بيئته الاجتماعية إعدادا له للحياة المستقبلية .

وملاحظات لا يدع مجالاً للشك في أن « الأعداد للحياة المستقبلية » هو الهدف الأساسى الذى رمت إليه الطبيعة إذ زودت الصغار بالميل إلى الألعاب وإذا سخرت لهذا الميل جل نشاطهم فى أدوار طفولتهم . — وبحسب هذه النظرية أنه قد وضح على ضوءها ما للأغراض التى ترمى إليها السنن الكونية من عظمة وجلال ، وما لنزعة اللعـب — التى طالما استخف بها الناس ونظروا إليها نظرتهم إلى شر لا بد منه — من أثر فى التربية ومن شأن فى الحياة ؛ وبحسبها كذلك أن كل ما تقرره يطمئن إليه العقل السليم ولا يتعارض مع المشاهد المعروف ولا يرد عليه أى اعتراض من الاعتراضات التى وجهناها للنظريات السابقة .

غير أننا لا نقرّ بعض أنصار هذه النظرية على دعواهم أن « الأعداد للحياة المستقبلية » هو كل ما يؤديه اللعـب من وظائف . فمع اعترافنا بأن هذا « الأعداد » هو الوظيفة الأساسية للعب ، لا يسعنا أن نكرر أن له وظائف أخرى كثير منها ذو أهمية فى الحياتين الفردية والاجتماعية . ومن هذه الوظائف ما فطن له أصحاب النظريات الثلاثة الأولى ومنها ما فطن له أصحاب النظريات التى سندكرها لك .

النظرية الخامسة : نظرية النمو الجسمى

يرى الأستاذ « كار Carr » أن اللعـب من أهم العوامل التى تساعد على نمو أعضاء الجسم الظاهرة والباطنة ، وبخاصة المخ وبقية أعضاء الجهاز العصبى ، وعلى إعداد هذه الأعضاء للقيام بوظائفها على الوجه الصحيح . وذلك أنه عند ما يولد الطفل لا يكون مخه بحالة تسمح له بأداء وظائفه أداء كاملاً ؛ فإن كمية كبيرة من أليافه العصبية تكون وقتئذ مجردة من الغشاء « الميلىنى » ، وهو الغشاء الدهنى الذى يفصلها بعضها عن

بعض كما تفصل « الجوتا بيرشا » (الصمغ السومطري) الأسلاك الكهربائية بعضها عن بعض . - ومن المقرر أن المخ لا يمكنه القيام بوظائفه حق القيام ما دامت أليافه العصبية مجردة من هذا الغشاء « الميليني » ؛ ومن المقرر كذلك أن إثارة المراكز المخية بأداء الحركات التي تشرف على أدائها هو أهم عامل من العوامل التي تساعد على تكوين هذا الغشاء . - فاللعب ، لا سيما له على حركات يشرف على أدائها كثير من المراكز المخية ، من شأنه أن يثير هذه المراكز إثارة يتكون بفضلها تدريجيا ما يعوز الألياف العصبية من أغشية ميلينية ؛ وفي هذا إعداد للمخ لأداء وظائفه على الوجه الكامل .

وقد أيدت التجارب ما ذهب اليه الأستاذ كار بهذا الصدد . فلو حيل بين حيوان وبين استخدام حاسة نظره مثلا بأن أطبقت أجفان عينيه وخيط حافتا كل زوج منها إحداها بالأخرى وترك على هذه الحالة بضعة شهور ثم فحصنا مخه لوجدنا مرا كزه النظرية (أى المراكز المخية المشرقة على أعمال النظر) قد وقف نموها ولم تكتسب أليافها الأغشية الميلينية ؛ وذلك لأنه لم تتح له فرصة إثارتها بأداء الحركات المشرقة عليها . ولو استوصل براع طفل أو ساقه بعد ولادته مباشرة أو فى دور طفولته الأولى ثم فحصنا مخه بعد بضعة شهور لوجدنا مراكزه الحركية (أى المراكز المخية المشرقة على الحركات الإرادية) قد وقف نموها ولم تكتسب أليافها الغشاء الميليني ؛ وذلك لنفس السبب الذى ذكرناه فى التجربة الأولى . - وما قلناه فى المراكز النظرية والحركية يصدق على ما عداها من مراكز المخ المختلفة .

هذا فيما يتعلق بتأثير اللعب فى نمو المخ . - أما تأثيره فى أعضاء الجسم الأخرى وفى إعدادها للقيام بوظائفها على الوجه الكامل ، فلسنا فى

حاجة إلى الاستدلال على صحته ؛ ففي الحركات اللعبية يتكرر من الطفل استخدام أعضاء جسمه فيما خلقت له ؛ وقد أصبح من بدهيات « علم وظائف الأعضاء » أنه كلما تكرر استخدام العضو في وظيفة ما كان أكثر صلاحية لأدائها ، لأن هذا التكرار يكسبه مرونة جسمية تتيح له القيام بهذه الوظيفة على الوجه الصحيح ، ويشكله تشكيلاً خاصاً يوفر على صاحبه كثيراً من المجهود الجسمي والعقلي في هذا السبيل . وعلى هذا الأساس يرتكز تكوين « العادات » عند الإنسان والحيوان . وهذا مصدق للنظرية البيولوجية الشهيرة التي تقرر « أن الوظيفة تخلق العضو » ^(١) .

هذا ، وتتفق نظرية كار هذه مع نظرية كارل جروس في أن كليهما تعتبر اللعب عاملاً من عوامل الإعداد للحياة المستقبلية لتدريه قوى الطفل على القيام بوظائفها ؛ ولكنهما تختلفان في تعيين النواحي التي يؤثر فيها اللعب هذا التأثير : فنظرية كارل جروس تعنى بوجه خاص ببيان آثار اللعب في الميول والاستعدادات النفسية ، على حين أن هذه النظرية تشرح آثاره في أعضاء الجسم وأجهزته وبخاصة الجهاز العصبي . — ونذكر النظريتين في الواقع مكملتين للأخرى في الوظيفة التي تنسبها للعب . هذا ، ولم يزعم الأستاذ كار أن وظائف اللعب لا تتجاوز المساعدة على النمو الجسمي ؛ بل كان غرضه من نظريته هذه مجرد بيان وظيفة من الوظائف التي أغفلها قائلو النظريات السابقة ^(٢) . وبذلك لم يدع لأحد أي مجال للاعتراض عليه .

(١) لهذه النظرية البيولوجية مدلول أوسع مما قلناه . — ولكننا اقتصرنا على ما ذكرناه لعدم تعلق ماعداه بموضوعنا .

(٢) وقد ذكر كذلك غير هذه الوظيفة وظائف أخرى سندكر بعضها في النظرية السابعة وبعضها في فقرة « الوظائف الثانوية للعب » .

النظرية السادسة : نظرية التوازن

تتلخص هذه النظرية في أنه لما كان لكل منا في حياته الجدية أعمال خاصة لا تكاد تغذى إلا طائفة قليلة من غرائزه وميوله ، زُوِّد الإنسان بالميل إلى هذه الحركات غير الجدية التي نسميها باللعب ، ليكفل بوساطتها تغذية ما لا تنهض حياته الجدية بتغذيته من غرائز وميول ، وبذلك يستقر التوازن بين مختلف قواه النفسية وتنال كل ميوله حظها من الغذاء : بعضها تغذيه الأعمال ، وما بقى منها تكفل تغذيته الألعاب . — فالطالب أو المدرس أو القاضي مثلاً حينما يقضى أوقات فراغه في ألعاب الصيد أو الزراعة أو الحرب أو السباحة أو الغناء أو في تسلق الجبال أو في قطع المسافات سيراً على الأقدام أو في تجذيف القوارب . . . يغذى بهذه الألعاب ماله من الميول التي لا تغذيها أعماله الجدية والتي يترتب على تركها معطلة اختلال التوازن بين قواه النفسية اختلالاً لا يخفى ما ينجم عنه أضرار .

وأول من قرر هذه النظرية الأستاذ كونراد لانج Konrad Lange ، وقد كشف بها وظيفة لم يفطن لها أصحاب النظريات السابقة . غير أن هذه الوظيفة لا تتحقق بشكل تام إلا في ألعاب من جاوز دور الطفولة .

النظرية السابعة : نظرية التنفيس أو التهرب

تقرر هذه النظرية أن طائفة كبيرة من غرائز الإنسان وميوله قد قيدت النظم الاجتماعية طريقة ارضائها تقييداً لا يسمح لكل فرد بتغذيتها . فغريزة المقاتلة والغريزة الجنسية مثلاً لم تبج النظم الاجتماعية تلبية نداءهما إلا في أحوال خاصة وبقيود كثيرة (الأولى في حالة الحرب أو الدفاع عن النفس أو عن المال وما إلى ذلك ؛ والثانية في حالة زواج شرعى .

أو ملك يمين ...) أحوال وقيود تحولان دون إشباعهما عند كثير من الناس . ولذلك زُوِّدَ الإنسان باللعب ليتمكن بوساطته من أن يغذى بشكل غير جدى ما قد تحول النظم الاجتماعية بينه وبين تغذيته بشكل جدى من غرائزه وميوله . -- وذلك أن طائفة من الألعاب تشتمل على عناصر شبيهة بالعناصر التى تتطلبها التغذية الصحيحة لما لدى الإنسان من ميول حذر عليه المجتمع إجابة داعيها . فزاولته لهذه الألعاب من شأنها أن ترضى نوعاً ما هذه الطائفة من الميول « قهّدى » سورتها و « تنفّس » عنها وتحول دون ما عساه أن يحدث من الإضرار من جراء كبتها وقمعها أو من جراء تلبية نداءها تلبية غير مشروعة . -- فمن الألعاب التى تهدى غريزة المقاتلة ألعاب الكرة و « التنس » والملاكمة والشطرنج والورد وتسلق الجبال والمسابقات الهزلية ... وما إلى ذلك من الألعاب التى يسود فيها حب التغلب على خصم حسمى أو معنوى . -- ومن الألعاب التى تهدى الغريزة الجنسية (والتي يشتد ميل الفرد إليها فى دورى المراهقة والبلوغ) ألعاب الرقص التوقيعى الذى يشترك فيه الذكور مع الإناث عند الأمم التى تميزه تقاليدها الخائفة ، وقراءة الروايات الغرامية ، وقرص النسيب والخيالات الغزلية ... وما إلى ذلك .

فالألعاب فى نظر أصحاب هذه النظرية تقوم بنفس الوظيفة التى تقوم بها الأخلام فى نظر العلامة « فرويد » : كلاهما يهدى بشكل غير جدى وغير محظور ما لدى الإنسان من رغبات مكبوتة ، وكلاهما ينفّس عن ميول يضطر الفرد لقمعها خضوعاً للنظم الاجتماعية .

هذا ، وتتفق هذه النظرية مع النظرية السادسة فى أن كليهما تعتبر اللعب عاملاً من العوامل المشبعة لميول غير ميسور إشباعها بطرق جدية ، وفى أن كليهما لا تصدق إلا على ألعاب من جاوزوا دور الطفولة ؛ ولكنهما تختلفان فى تعيين الميول التى يؤثر فيها اللعب هذا التأثير :

فالأولى تنظر إلى ميول لا تسمح حياة الفرد العملية بإشباعها ؛ وهذه تنظر إلى ميول تحول النظم الاجتماعية دون تغذيتها . وكلتا النظريتين في الواقع مكملتان للأخرى في الوظيفة التي تنسبانهما للعب .
وصاحب النظرية السابعة هذه هو الأستاذ « كار » واضع النظرية الخامسة (نظرية النمو الجسمي) السابق ذكرها .

مقدمة ما نعرضه : وظيفة اللعب الأساسية ووظائف الثانوية

من مناقشتنا للنظريات السابقة ، يتبين لك أن وظيفة اللعب الأساسية — أى الهدف الأصلي الذي رمت إليه الطبيعة إذ زودت الحيوان بالميل إلى الألعاب — هو الأعداد للحياة المستقبلية من الناحيتين الجسمية والنفسية حسب ما تقرره النظريتان الرابعة والخامسة ؛ وأن الوظائف التي ذكرتها النظريات الأخرى ليست إلا وظائف ثانوية ، أى فوائد تكميلية لا تتحقق إلا في بعض أنواع الألعاب أو في بعض أحوال اللاعبين .
على أن وظائف اللعب الثانوية ليست مقصورة على ما سبق ذكره في هذه النظريات ، بل تشمل أموراً أخرى كثيرة نجتزئ بأن نذكر لك منها ما يلي :

١ — اللعب ينقذ الإنسان من الملل والضجر وضيق الصدر وما إلى ذلك من الأمور الآلمية التي يسببها عادة عند بعض الناس خلوهم من الأعمال الجدية ، أو عدم استغراق هذه الأعمال لجميع أوقاتهم .
وهذه الوظيفة تقرب من الوظيفة المذكورة في النظرية الثانية ، لأن فيها « تفرغنا » لما لدى الفرد من نشاط زائد عن الحاجة ؛ وتقرب كذلك من الوظيفة المذكورة في النظريتين السادسة والسابعة ، لأنها تتضمن إشباع ميول غير ميسور إشباعها عن طريق جدى .

ومن الواضح أن هذه الوظيفة لا تكاد تتحقق إلا في ألعاب من جاوز دور الطفولة .

٢ — اللعب يُنسى الانسان مآلديه من آلام جسمية أو نفسية ، أو يخفف من وطأتها عليه . فكثيراً ما تهون الألعاب على المرضى احتمال أوجاعهم ، وعلى المنكوبين احتمال حدثان الدهر ؛ وكثيراً ما تُلهى الجنود المحاربين أغانيهم وجلباتهم اللعيبية عن التفكير فيما يحيط بهم من الأهوال . . . وهلم جرا .

٣ — اللعب يُعدّل الغرائز الفردية ويفل من حد ما تطرف منها ويعمل على إرهاف الغرائز الاجتماعية . — فلا يخفى أن طائفة كبيرة من الألعاب تشعر الطفل بالحاجة إلى الجماعة وتعوده الخضوع للقانون وطاعة الرؤساء وإثارة المصلحة العامة والتضحية في سبيل الطائفة التي ينتمى إليها والمنافسة البريئة واحتمال الغلبة والرحمة للمغلوب . . . وما إلى ذلك من الأمور التي تتطلبها من الفرد الحياة الاجتماعية . هذا ، ويصح اعتبار هذه الوظيفة مظهراً من مظاهر الاعداد للحياة المستقبلية .

٤ — لبعض أنواع الألعاب اثر كبير في صيانة التقاليد الاجتماعية وتخليدها بنقلها من السلف إلى الخلف ؛ وذلك كالألعاب القصصية والغنائية (فان لكل شعب طائفة من الأساطير والقصص والأغاني التي تتمثل فيها عاداته وعرفه الخلق ونظمه الاجتماعية والتي كثيراً ما يرددونها الصبيان في ألعابهم فترسخ لديهم بفضلها تقاليد أمتهم) وكالألعاب التي يحاكي بها الصغار ما يفعله الكبار في الأفراح والمآتم والتحية والمصافحة والمعانقة والاستقبال وقرى الضيوف وأداء الشعائر الدينية وتدبير المنازل وتربية الأطفال والشئون الأسرية والسياسية والاقتصادية وما إلى ذلك .

هذا ، ومن الممكن اعتبار هذه الوظيفة مظهراً من مظاهر الاعداد للحياة المستقبلية .

- ٢ -

أقسام اللعب الانساني

يمكن أن يقسم اللعب الانساني من نواح متعددة وحسب اعتبارات كثيرة؛ ولكننا سنقتصر على تقسيمه من حيث إنه عامل من العوامل التي تدرب القوى الجسمية والنفسية على القيام بوظائفها وتُعد بذلك الطفل للحياة المستقبلية ، متخذين نظريتي جروس وكار أساساً لهذا التقسيم ، فنقول : —

تنقسم الالعاب بهذا الاعتبار إلى طائفتين رئيسيتين : ألعاب تُدَرَّب لقوى الجسمية والنفسية على القيام بوظائفها العامة ؛ وألعاب تدربها على القيام بأمور خاصة .

أما الطائفة الأولى فتشمل عدة ألعاب أهمها مايلي : —

١ — ألعاب الحركة . — وتشمل كل الألعاب التي من شأنها أن تُدَرَّب القوى الحركية على القيام بوظائفها العامة . وهي أول أنواع الألعاب ظهوراً عند الأطفال ، فالعاب الوليد في الشهر الأول لا تكاد تتجاوز تلك الحركات البسيطة التي يقوم بها في مهده في حالات شبعه واطمئنانه والتي يشترك فيها كثير من أعضاء جسمه وبخاصة يديه ورجليه . وتنقسم هذه الطائفة من الالعاب من حيث وظائفها الحركية إلى قسمين :

١ - ألعاب تعود الطفل لتنسيق الحركات وأداءها على شكل خاص يؤدي إلى غايات معينة ، وذلك كالقذف بالكرة لتصيب هدفاً منصوباً ، أو لتسجده اتجاهها خاصاً ، وكرفع اليدين مضمومتين لتلقفها بعد أن يقذف بها أحد اللاعبين ، وكعبة القُقْزِي (وهي لعبة للصبيان ينصبون خشبة ويتقاذفون عليها بشكل خاص) ، وكعبة « عنكب شد واركب » (وهي لعبة يطأطيء فيها أحد الصبيان ويتقاذف عليه زملاؤه معتمدين بأيديهم على ظهره ، فإذا ما صدر من أحدهم عن عمد أو عن خطأ حركة غير صحيحة خسر اللعب ووجب عليه بدوره أن ينحني ليتقاذف عليه الآخرون) .

ب - ألعاب تعود الطفل القيام بحركات قوية يتوقف مجاها على عظم المجهود المبذول فيها أكثر من توقفه على تنسيقها . - وذلك كالعدو والوثب من مكان مرتفع والتدحرج والطفور والقذف بالحصى إلى مكان بعيد وما إلى ذلك .

هذا ، ومن الواضح أن الحركات التي يقوم بها الإنسان في أعماله الجدية لا تخرج عن الطائفتين السابقتين ؛ ولذلك شاءت الطبيعة أن تلرب الطفل عليهما معا في ألعابه حتى تعدّه إعداداً تاماً للحياة المستقبلية من هذه الناحية .

٢ - ألعاب الحواس . - يأتي الأطفال ، وبخاصة في الدور الأول

من طفولتهم ، بأمور لعبية الغرض منها مجرد الإحساس بالأشياء ؛ فتراهم يتشعرون على ألسنتهم كل ما تصل إليه أيديهم ليتذوقوا طعمه ، ويقذفون بهناتهم إلى الأرض أو يدقونها بأصابعهم أو يقرعون بعضها ببعض ليسمعوا ما تحدثه من الأصوات ، ويحدقون في الكرات ذات الألوان المختلفة ليروا بريقها ، وتعجب أناملهم بالأشياء ليذكروا ملمسها وما بها من خشونة أو نعومة . . . وهلم جرا .

وقد سمي المربون هذه الطائفة من الالعب « بالعب الحواس » أو « الالعب الحاسية » لان الطفل قد زود بالميل إليها لتدرب حواسه على القيام بوظائفها العامة .

٣ — الالعب اللفظية . — وتشمل كل لعب من شأنه أن يدرب أعضاء النطق على القيام بوظائفها العامة . فيدخل فيها ما يسميه علماء اللغة « بالتمرينات النطقية » (وهى أصوات ذات مقاطع يولع الطفل بلفظها فى المرحلة السابقة لمرحلة التقليد اللغوى . وسنتكلم عنها وعن وظائفها باستيعاب عند كلامنا عن التقليد فى الصوت ^(١)) . ويدخل فيها كذلك ما يولع به الصبيان من النطق بحمل متنافرة الكلمات وتكرارها عدة مرات ، مثل : « وليس قرب قبر حرب قبر » ، « غربال غربابه وغربال ماغربنا بوش . . . » ، « بربرى برنبال بنى منبر وبربرى برما طلع منبر بربرى برنبال . . . » . وهذا النوع من اللعب اللفظي فاش بين أطفال كثير من الامم ؛ فصغار الفرنسيين مثلاً يولعون بتكرار جمل من هذا القبيل :

« Didon dina dit-on du dos d'un dodu dindon » .

« Chasseur sachant chasser sans son chien » .

٤ — الالعب النفسية . — وتشمل كل لعب من شأنه أن يدرب قوة من قوى النفس (الإدراك أو الوجدان أو النزوع) على القيام بوظائفها العامة ؛ فهى لذلك تنقسم ثلاثة أقسام : —

١ — الالعب الإدراكية ، وهى الالعب التى تعتمد ، أولاً وبالذات ، على قوة من قوى الإدراك (الإدراك الحسى ، الملاحظة ، التخيل الحضورى ، التخيل الاختراعى ، التذكر ، تداعى المعانى ، إدراك المعانى الكلية ، الحكم ، الاستدلال ، التعليل . . . الخ) . — وذلك كالعب « السبيجة » والورق (الكتشينة) والنرد والشطرنج ، وك رسم صور

(١) انظر الفصل الثانى : « التقليد » . فقرة : « تطور اللغة عند الطفل » .

للأشخاص والحيوانات والأشياء ، وكالأنغاز والأحاجي التي يلقيها الأطفال بعضهم على بعض في أثناء لعبهم ، وكاختراع الحكايات في أثناء القصص اللعبي وما إلى ذلك .

هذا ، ومن أهم الألعاب الإدراكية ما يسمونه « بالألعاب الاستطلاع » وهي الألعاب التي يحفز الطفل عليها ميله الغرزي إلى الاطلاع على ما يجهله ؛ وأهم أنواعها طائفتان : الطائفة الأولى « الألعاب السؤالية » وهي الأسئلة التي يلقيها الصغار على الكبار لمعرفة ما يحيط بهم من الأمور المادية والمعنوية ، والتي يكلفون بها الكلف كله ويقفون عليها قسطا كبيرا من نشاطهم اللعبي في بعض أدوار طفولتهم ، لدرجة جعلت الاستاذ « جيس سلى » يسمي هذه الأدوار « بالأدوار السائلة » ؛ والطائفة الثانية « ألعاب التحطيم والتركيب » وهي الألعاب التي يقوم في أثناءها الطفل بتحليل الأشياء إلى أجزائها أو بضم الأجزاء المتفرقة بعضها إلى بعض والتي يحمله عليها ميله الغرزي إلى الاطلاع على عناصر الأشياء وإلى الإحاطة بما تحتوى عليه .

هذا ، ولما كان « الخيال الاختراعى » هو أهم قوة إدراكية يحتاج إليها الإنسان (فهو الدعامة لجميع أعماله العقلية ، وهو الخاصة التي باعدت ما بينه وبين بقية أصناف الحيوان ، ومكنته من السيطرة على العالم المادي وعلى ظواهر الطبيعة ، وهدته إلى تلك المخترعات الفلسفية والعلمية والصناعية التي يرجع إليها الفضل كل الفضل في حضارة بني الإنسان) زوّد الطفل بالميل إلى عدة ألعاب من شأنها أن ترهف هذا الخيال وأن تعدّه للقيام بوظائفه الجليلة . على أننا لا نكاد نعثر على نوع من الألعاب لا يحتاج الطفل في أدائه إلى استخدام خياله الاختراعى .

فبفضل هذا الخيال أمكن الطفل في ألعابه أن يعطى كل شيء ما يشاؤه من الصفات . ينظر إلى دميته نظراته إلى طفل صغير وينزل نفسه حيالها

منزلة الوالد أو الوالدة ؛ يرى في عصاه الصغيرة أحيانا فرسا ، وآونة سفينة ، وتارة قاطرة بخارية ، وأخرى إنسانا ؛ يمنح نفسه ما يشاؤه له هواء من الحرف والمناصب والألقاب : فتارة تراه زارعا يثير الأرض ويسقى الحرث ويتعهد الماشية ، وآونة سائلا مسكينا يقف بالأبواب ويستدرّ الأُكف ، أو سائقا يدق أجراس سيارته وينذر الناس بالخطر ، أو أستاذا يتعهد اخلاق تلاميذه ويحرص على تزويدهم بالمعلومات ، أو قاضيا يحكم بين الناس فيقتص من المجرمين ويرد الحقوق إلى أهلها ، أو خطيبا دينيا يبشر وينذر ، أو جنديا باسلا يسلّ سيفه ويعلن على الأعداء غارة شعواء ، وهكذا دواليك لا ينقضى اليوم حتى يكون قد جمع العالم كله في شخصه .

وقد تشتد سيطرة خياله اللعبي على نفسه ، فيظن أن الواقع يتفق مع مخترعاته ، ويرى حقيقة خارجية مالا وجود له إلا في ذهنه .

وليس هذا مقصورا على حياته اللعبية ، بل قد يتعداها أحيانا إلى حياته الجدية . فكثيرا ما يغير الأطفال حقائق الأشياء والوقائع عند ما يسألون عنها ويحملونها على أن نصفهم بالكذب في أقوالهم ، وما هم في الغالب بكاذبين ، وإنما هو خيال اختراعى يستحوذ على نفوسهم وتحتفي أمامه مظاهر تفكيرهم الصحيح فيحسبون حقيقة ما هو من مخترعاته . ولذلك يرى الاستاذ « سترن » عدم الاعتداد بشهادة الأطفال في القضاء مع اعترافه بأن الطفل قلبا يتعمد الكذب في أقواله (١) .

ب - الألعاب الوجدانية ، وتصدق على كل لعب من شأنه أن يثير لدى الطفل مظهرا من مظاهر وجدانه . وذلك كالألعاب التي تثير انفعال

(١) انظر في هذا الموضوع كتاب الاستاذ جونكير ، : « كذب الأطفال » .

الآلم (ففي بعض الألعاب مثلاً يتضارب الأطفال بصغار العصي لينظروا أيهم يستطيع تحمل أكبر كمية ممكنة من الضربات دون أن يتوجع) ، وكالألعاب التي تثير انفعال الخوف (ويثير هذا الانفعال طائفة كبيرة من الألعاب ، منها الألعاب القصصية التي يكون موضوعها الجن أو الغول ، ومنها اللعبة التي يسميها الفرنسيون « بلعبة الوحش الأسود » وهي التي يحتفى فيها أحد اللاعبين ليثب على زميله الذي يبحث عنه على حين غرة منه ، ومنها تعرض الأطفال لمنازل غيرهم : يقرعون أبوابها أو يدقون أجراسها ثم يركضون عدواً خشية أن يلحق بهم حارس المنزل أو صاحبه ... وهلم جرا) ، وكالألعاب التي تثير عاطفة الجمال (ومن الألعاب التي تثير هذه العاطفة عمل نماذج من الصلصال وبناء منازل من الرمل ورسم صور للأشخاص والأشياء وعمل التماثيل والتلوين ...) ، وكالألعاب التي تثير الحنان الأبوي أو الرحمة بالضعفاء ... وما إلى ذلك من مظاهر الوجدان التي يضيق المقام عن حصرها وحصر الألعاب التي من شأنها أن تقوم بتدريبها على أداء وظائفها العامة .

ج - الألعاب الإرادية ، وتصدق على كل لعب من شأنه أن يدرب قوة الإرادة على القيام بوظائفها ؛ وأهمها الألعاب التي تتطلب من الطفل مجهوداً إرادياً لوقف حركة من حركاته الجسمية ، كالألعاب التي يختبر فيها اللاعبون بعضهم بعضاً لينظروا أيهم أقدر على كتمان ضحكه عند وجود ما يثير الضحك أو على عدم إغماض جفنيه عند تقريب يد أو شيء نحو عينه ، وكالألعاب التي يحاول فيها الصبيان عدم الحركة محاكاة للتماثيل أو كتم التنفس محاكاة للأموات ... وهلم جرا .

وأما الطائفة الثانية ، وهي الألعاب التي تدرب الطفل على القيام

بأعمال خاصة يحتاج إليها في حياته المستقبلية ، فتشمل كذلك أنواعا كثيرة أهمها ما يلي : —

١ — ألعاب المقاتلة . — وتشمل كل الألعاب التي من شأنها أن تدرب الطفل على الهجوم أو على الدفاع أو على كليهما . وتنقسم قسمين : ألعاب مقاتلة جسمية وهي ما كان الاعتماد فيها على الجسم كالمصارعة والملاكمة وما إليهما ؛ وألعاب مقاتلة عقلية وهي ما كان الاعتماد فيها على العقل كالمسابقات الهزلية وما إليها .

هذا ، ولأنكاد نعثر على صنف من الألعاب لا يدرّب الطفل على المقاتلة ؛ غير أن من الألعاب ما يقوم بهذا التدريب بشكل مباشر كالألعاب المتقدم ذكرها ، ومنها ما يقوم به بشكل غير مباشر كالشطرنج و«التنس» وكرة القدم وتسلق الجبال وما إلى ذلك من الألعاب التي يحفز اللاعب عليها حبّ التغلب على خصم حسي أو معنوي ، أي على شخص أو على صعوبة .

٢ — ألعاب الصيد . — وتشمل كل الألعاب التي من شأنها أن تدرب الطفل على الأعمال الضرورية للصيد من الاختفاء والبحث والمتابعة وما إليها . وتنقسم قسمين : ألعاب صيد حقيقي ، وهي التي يكون المجهود فيها موجهاً إلى قنيص حقيقي (ومنها ما يولع به الصيادون الذكور في بعض أدوار طفولتهم من متابعة الحشرات والجراد وصيد الطيور بالأشراك وهدم أعشاشها للحصول على صغارها أو على بيضها) ؛ وألعاب تشبه عناصرها عناصر الصيد الحقيقي (ومن أكثر هذه الطائفة شيوعاً بين الأطفال لعبة البحث والاختفاء «الاستغماية») .

٣ — ألعاب الجمع والادخار . — وتشمل كل الألعاب التي يرضى بها الطفل غريزة الاقتناء والتي من شأنها أن تعودده الحرص وبعد النظر

والادخار للمستقبل والاستقلال بملك الأشياء ومنع غيره من أن تمتد يده إلى ما يملك .

يولع الصبيان بهذه الألعاب من سن الثالثة تقريباً ، فتراهم في هذا الدور يجمعون كل ما تصل إليه أيديهم ؛ فإذا ما قششت ملابسهم أو حقائبهم أو عرباتهم الصغيرة أو الزوايا التي يعتبرونها عقارهم الخاص وجدت ثم مخازن قد وسعت كل شيء : قصاصات ورق ، طوابع بريد مستعملة ، تذاكر ترام ، مسامير قديمة وجديدة ، قطعاً من الحصى والصدف والأحجار والأخشاب والفلين والفحم ، حشرات ميتة ، قصاصات أقنعة مختلفة الألوان وما إلى ذلك من الهنات التي لا سعادة للطفل حينئذ إلا في كبر حجمها وزيادة كميته .

٤ - الألعاب الأسرية . - وتشمل كل لعب من شأنه أن يدرّب الطفل على حياة الأسرة وعلى ما يتطلبه تكوينها وتقتضيه إدارتها . - وأهمها أربعة أنواع : -

١ - ألعاب الدُمى (العرائس) . وهي من أكثر الألعاب انتشاراً ، ومن أقدمها في النوع الانساني (إن لم تكن أقدمها) . تجيب بها الطفلة داعي غرائز كثيرة أهمها غريزة الأمومة وغريزة السيطرة وغريزة التقليد وتُدرب بواسطتها على ما ستقتضيه حياتها عند ما تصبح زوجاً وأماً .

ب - ألعاب الزواج . وهي التي يتزوج فيها ذكور الأطفال بإناثهم ويحاكون في أثنائها تقاليد أمهم القضاية والعرفية المتبعة في الخطبة والعقد وزف العروس إلى زوجها . . . وما إلى ذلك .

ج - ألعاب الأب والأم . بعد أن تتم حفلة الزواج يهتم العروسان بتنظيم حياتهما الأسرية ، فيعمدان إلى طنف أو إلى شباك من شبائيك المنزل فيجعلانه محلاً مختاراً لإقامتهما ، ويقسمانه حجراً ومرافق يجهزانها

بما يشاءان وتشاء لهما أهواؤهما من الأثاث ، وسرعان ما يرزقهما الله بمولود سعيد (« قالب طوب » أو « عروس ») ، وعندئذ يستقبلان حياة جديدة كلها جد ونصب ، فيوزعان الاعمال بينهما توزيعاً يتفق مع واجب كل منهما نحو أسرته : على الأب السعى في مناكب الأرض وابتغاء الرزق ، وعلى الام تدبير منزلها والقيام بشئون ولدها الصغير . -
أليس هذا هو كل ما تتضمنه الحياة الاسرية ؟ اللهم بلى !

د - ألعاب التدبير المنزلى (الطهى والخبز والغسل وما إليها) .
وهى منتشرة بين إناث الاطفال أكثر من انتشارها بين ذكورهم . -
وهذا أكبر مصدق لنظرية « الاعداد للحياة المستقبلية » .

هـ - الألعاب الاجتماعية . - وتشمل كل لعب من شأنه أن يُدرب الطفل على الحياة الجمعية وعلى تكوين الجماعات وما إلى ذلك . - ولاهمية هذه الأمور للنوع الانسانى ، لانكاد نعثر على لعب لا يمكن إدخاله فى هذه الطائفة .

٦ - الألعاب الصناعية . - وتشمل ألعاب النسيج والخياطة والحدادة والنجارة والبناء . . . وما إلى ذلك .

٧ - الألعاب الزراعية . - وتشمل ألعاب الحرث والسقى والبذر وتربية الدواجن وما يتصل بذلك .

ويدخل فى هذا القسم كذلك غير ما تقدم ألعاب السباحة وألعاب الرقص والألعاب التى يحاكي فيها الاطفال أعمال النواب والشيوخ والقضاة والمحامين والوزراء والمدرسين والجودو والشرطة وعمال البريد . . . وما إلى ذلك من مئات الألعاب التى تمثل المظاهر المختلفة للحياتين الفردية والاجتماعية والتى من شأنها ان تدرب الطفل على القيام بأنواع خاصة من الاعمال .

هذا ، وقبل أن ندع هذه الفقرة يجدر بنا أن نلفت النظر إلى أن الطوائف السابقة ليست منفصلة بعضها عن بعض الانفصال الذي يتبادر إلى الذهن من هذا التقسيم ؛ فقد تتوافر في نوع واحد من اللعب عدة صفات تجعله يدخل تحت أقسام كثيرة . فالشطرنج مثلا يصح اعتباره من الألعاب الإدراكية (لأنه يتطلب استخدام كثير من مظاهر الإدراك) ومن الألعاب الوجدانية (لأنه يشير عدة انفعالات) ومن ألعاب المقاتلة (لأنه يسوده حب التغلب على الخصم) .

- ٣ -

الفرق بين اللعب والعمل

من الميسور عمليا التفرقة بين الألعاب والأعمال ، فقلما عجز أحدهما عن الحكم على ما يصدر منه أو من غيره من حركات وعن تمييز اللعي منها من العمل . وقد تكفى أحيانا نظرة سطحية إلى الحركات لمعرفة إن كانت من القسم الأول أو الثاني ، كما نأزودنا الطبيعة بحاسة لا يعرور أحكامها الخطأ تهدينا إلى هذا التمييز .

ولكنه من الصعب الأهتمام إلى الفروق التي تميزها من الوجهة النظرية والعثور على الصفات الخاصة بكل منها . — وسنناقش فيما يلي بعض النظريات التي قيلت بهذا الصدد ليتبين لك مقدار هذه الصعوبة ؛ وعلى ضوء هذه المناقشة ، سنحاول استخلاص الفرق الصحيح بين هاتين الطائفتين من السلوك .

يزعم بعضهم أنهما يختلفان بالحالة النفسية التي تصحب كلا منهما .
فبعضه السرور والشعور باللذة ، على حين أن العمل يُؤدّي
، وضجر .

وهذه النظرية ليست صحيحة من جميع وجوهها . حقا ، أن كل الألعاب
حبها السرور والشعور بالارتياح وأن كثيرا من الأعمال يشعر
نوها بالملل والضجر . ولكننا نجد أن طائفة غير يسيرة من الأعمال
مر أصحابها في أثناء القيام بها بسرور لا يكاد يقلّ عن السرور الذي
مر به اللاعب في أثناء لعبه . فالفنان المغرم بفنه والعالم المولع بالبحث
لتنقيب يجدان في أعمالهما خير وسيلة للسعادة والهناء . — فما تقول هذه
نظرية يدع أنواعا كثيرة من الأعمال تدخل في دائرة الألعاب .

ويدعى بعضهم أن الفارق بينهما هو المجهود . فاللعب لا يتطلب
، ودأ ، أما العمل فبذل المجهود فيه ضربة لازب .
وهذه النظرية كسابقتها ليست مصيبة كل الإصابة . حقا ، أن كل الأعمال
طلب المجهود وأن بعض الألعاب « كالألعاب الحاسوبية »^(١) ، تكاد تكون
ردة منه . ولكن معظم الألعاب تتطلب مجهودا لا يقل عن المجهود الذي
طلبه الأعمال ، وبعضها يضطر اللاعب إلى أن يبذل من المجهود
لا يتطلب بذل مثله عمل ما . فالمجهود العقلي الذي يقوم به لاعب
سطنج مثلا لا يذكر بجانبه أى مجهود تحتاج إليه أعمالنا العقلية ،
المجهود الجسمي الذي يبذله لاعب كرة القدم مثلا قلما يحتاج عمل جسمي
«دأ» مثله^(٢) . — ولقد صدق الأستاذ « سيشور » حيث قال رادّا على

(١) أنظر ص ٣٠ س ١٧ وتوابعه .

(٢) يلاحظ أن بذل المجهود شيء والشعور بالتعب شيء آخر ، فقد يعظم المجهود
بذول دون أن يشعر الإنسان بالتعب ، وقد ينجم عن مجهود ضئيل إحساس كبير بالتعب .

أصحاب هذه النظرية : « يؤدي العامل أعماله وهو جالس أو واقف أو ماش ، وقتما يضطر إلى أكثر من ذلك ، على حين ان معظم الألعاب تحتم على اللاعبين العدو أو الهرولة أو الجرى ، وقليل منها ما يؤدي بحركات مطمئنة مريحة كالحركات التي تؤدي بها الاعمال » . — فما تقرره هذه النظرية يدع طائفة كبيرة من الألعاب تدخل في دائرة الاعمال .

وقد رأى كثير من الباحثين أن القيمة الاقتصادية هي خير فارق بين الألعاب والاعمال . فكل عمل من شأنه أن ينتج قيمة اقتصادية ، أما الألعاب فليس منها ما يؤدي هذه الثمرة .

ولسنا في حاجة إلى بيان خطأ هذا الرأي ؛ إذ لا يخفى أن طائفة كبيرة من الأعمال لا تنتج أية قيمة اقتصادية . فما القيمة الاقتصادية لمعظم ما يقوم به الطلبة من أعمال مدرسية مثلاً ^(١) ؟ على أن طائفة كبيرة من الألعاب من شأنها أن تنتج هذه القيمة ، وذلك كالألعاب الصيد وألعاب الرسم وألعاب البناء ... وما إليها . — فماتقوله هذه النظرية يدع طائفة من الألعاب تدخل في دائرة الأعمال ويدع كذلك بعض أنواع من الاعمال تدخل في دائرة الألعاب .

ويحاول بعضهم التفرقة بينهما بالإجبار والاختيار : عماد اللعب الاختيار ، فالشخص يزاوله مختاراً لا مكرهاً ولا مضطراً ؛ أما العمل فعماده الإلزام والإجبار .

(١) لا يقال إن لهذه الاعمال قيمة اقتصادية آجلة وغير مباشرة ؛ فالتسا لو أخذنا بهذا لوجب اعتبار كل الألعاب من الامور ذات القيمة الاقتصادية . إذ اللعب ، كما تقدم لك ، يعد الطفل للحياة المستقبلية من جميع نواحيها .

وليست هذه النظرية بأصدق قيلاً من النظريات السابقة ؛ فإن معظم قوم به من الأعمال تؤديه بمحض الرغبة والاختيار .

ويذهب بعضهم إلى أن الفرق بين اللعب والعمل ينحصر في أن ول غايته فيه على حين أن الثاني له غاية خارجة عنه . — وذلك أن امل لا يؤدى ما يقوم به من الحركات الجسمية والنفسية لمجرد الرغبة في هذه الحركات ، بل للوصول من ورائها إلى غاية جعلها نصب عينيه . يقوم به النجار أو المدرس أو عامل البريد أو الشرطى من الحركات سمية والنفسية ليس مقصوداً لذاته ، بل يبغي مؤديه من ورائه سب العيش ، أو تزويد التلاميذ بالمعلومات ، أو إيصال الرسائل إلى لها ، أو تنظيم حركة المرور والعمل على استتباب الامن وهلم را . — على حين أن الطفل حينما يقلد في لعبه النجار أو المدرس أو عامل يد أو الشرطى لا يرمى من وراء لعبه إلى غاية خارجة عما يؤديه من نركات التقليدية ؛ إذ ليس هناك منضدة حقيقية يريد صنعها ، أو تلاميذ قيقيون يريد تعليمهم ، أو خطاب حقيقى يريد إيصاله إلى صاحبه ، حركة مرور حقيقية يحاول تنظيمها . فالغاية من لعبه هى اللعب نفسه أمر خارج عنه .

وعلى الرغم من ارتضاء كثير من علماء التربية لهذه النظرية ؛ فأننى بى عدم صحتها على الوجه الذى سبق تقريره . حقاً ، إن بعض أنواع الألعاب لا يقصد منها الوصول إلى غاية ما ، ولكن هذه الألعاب قليلة دأ ولا نكاد نعرث على أمثلة منها إلا فى أول أدوار الطفولة (كحركات بدين والرجاين التى يقوم بها الوليد فى مهده فى أوقات شعبه واطمئنائه) . ذا استثنينا هذه الألعاب القليلة وجدنا أن كل ما عداها يقصد منه

الوصول إلى غاية معينة خارجة عن اللعب نفسه . فالعاب الكرة والشطرنج والنرد والمصارعة . . . يقصد بها التغلب على الخصم ، وألعاب « البحث والاختفاء » يقصد بها العثور على المختفين ، وألعاب الصيد يقصد بها الحصول على الحشرات أو على الطيور أو على أفراسها أو على بيضها ، وألعاب الالغاز والاحاجي يقصد بها التعجيز من جانب السائل والاهتداء إلى الحل من جانب المسئول ، وه الألعاب السؤالية^(١) يراد منها الوقوف على حقائق الاشياء . . . وهلم جرا . — على أننا لو أنعمنا النظر فيما يقوم به الطفل حينما يقلد في لعبه النجار أو المدرس أو عامل البريد أو الشرطي لتبين لنا أنه لا ينبغي من وراء ذلك أداء الحركات اللعبية فحسب ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، بل الوصول إلى تشكيل قطعة من الخشب بشكل يعتبره خياله منضدة ؛ أو إلى تفهيم زملائه ، الذين اصطُلح على أن يكونوا تلاميذه ، أموراً يعدها بمثابة الدرس ، أو إلى إيصال قصاصة ورق تمثل الخطاب إلى طفل آخر يمثل المرسل إليه ، أو إلى القبض على أحد زملائه الذين شاءت نظم اللعب أن يمثلوا دور المجرمين . . . وما إلى ذلك . — فجل الألعاب لها غايات خارجة عنها كما أن للأعمال غاياتها التي يرمى إليها العاملون .

غير أننا إذا أنعمنا النظر في غايات الألعاب تبين لنا أنها تختلف إختلافاً كبيراً عن غايات الأعمال . فالغاية في العمل غاية حقيقية مقصودة لذاتها ، الوصول إليها هو أهم ما يرمى إليه العامل في أعماله ؛ أما اللاعب فاهتمامه بألعابه لذاتها يكون دائماً أكبر من اهتمامه بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها . — وليان ذلك نضرب الامثلة الآتية : —

(١) أنظر صر. ٣٢ سطر ٦ وتوابعه .

١ - يقلد الطفل في لعبه عامل البريد ، فيظهر لنا بداءة ذى بدء أن غايته ايصال قصاصة ورق تمثل خطابا إلى طفل يمثل المرسل إليه. ولكننا إذا أنعمنا النظر في حالته النفسية تبين لنا أن تلك الغاية المتصنعة ليس لها في نظره كبير أهمية ، وأنه لم يجعلها نصب عينيه إلا لتشجعه على اللعب . (لأن الطبيعة الإنسانية تأبى القيام بحركة لاغاية من ورائها) ، وأن المقصود بالذات لديه إنما هو أداء الحركات اللعبية التي يقلد فيها ما يقوم به عامل البريد ؛ بدليل أنه لو عرض عليه شخص آخر ان ينوب عنه في ايصال الورقة التي يحملها لثارت ثائرته وأخذ الغضب منه كل مأخذ . فحالته النفسية تجعله هو وعامل البريد الحقيقي على طرفي نقيض ، لأن كل ما يرمى إليه عامل البريد الحقيقي إنما هو إيصال الرسائل إلى أهلها أو الحصول على مرتبه الشهري ؛ أما الحركات التي يقوم بها للوصول إلى هاتين الغايتين فلا تكاد تستهويه ، بل هي في الغالب مصدر آلامه وشكواه . فالغاية في مثل هذا اللعب هي إلى الوسيلة اقرب منها إلى الغاية . وعلى هذا الصنف من الألعاب تصدق عبارة الأستاذ كلاباريد : « لا يلعب الطفل للوصول إلى غاية جعلها نصب عينيه ، بل إنه لا يجعل الغاية نصب عينيه إلا ليلعب » .

٢ - يلعب الطفل « ألعاب الصيد » ، فيبدو لنا أن أهم ما يرمى إليه هو الحصول على الحشرة التي يتبعها أو على العصفور الذي يعدو وراءه . ولكننا إذا أنعمنا النظر ، ظهر لنا أن هذه الغاية — على الرغم من أهميتها في نظره — أقل أهمية لديه من الوسائل نفسها ، أى من الحركات الجسمية والنفسية التي يؤديها محاكيها أعمال الصيادين . ولا أدل على ذلك من أنه قد يخطر بfكره ، في أثناء متابعته الحشرة أو العصفور ، نوع آخر من اللعب فينصرف إليه دون أن يعد نفسه مخفقا في مشروعه .

فحالته تختلف اختلافاً بيناً عن حالة الصياد الحقيقي ، لأن كل ما يرمى إليه الصياد الحقيقي من وراء أعماله إنما هو الحصول على قنيص لطعامه أو للارتفاع بثمنه .

يلقى الطفل في « ألعابه السؤالية ^(١) » سؤالاً على أحد أبويه ، فيبدو لنا أن أهم ما يرمى إليه هو الإلمام بالحقيقة التي يسأل عنها . ولكننا إذا تأملنا ملياً ، تبين لنا أن هذا الإلمام ، على الرغم من أهميته في نظره ، أقل أهمية لديه من القاء السؤال نفسه . ولا أدل على ذلك من أنه كثيراً ما يشتغل بصنف آخر من اللعب أو يلقي على المجيب سؤالاً آخر قبل أن يتم له إجابته على السؤال الأول ، دون أن ينقص سلوكه هذا من سروره اللعبي شروى نقير . - فشتان ما بين لعبه هذا وعمل الطالب الذي يلقي سؤالاً على أستاذه ، فإن كل ما يهم الطالب من سؤاله هو فهم الموضوع الذي يجمله .

فعلى ضوء هذه الأمثلة يمكننا أن نلخص الفرق الصحيح بين اللعب والعمل فيما يلي :

يراهم العامل بأعماله للوصول إلى غاية خارجية عنها أكثر مما يهتم بها لذاتها (فن الأعمال مالا يهتم العامل به لذاته مطلقاً بل تكون الغاية هي كل شيء في نظره . - ومنها ما يهتم به لذاته وللغاية الخارجية عنه معاً ، ولكن يلاحظ في هذه الطائفة من الأعمال أن مقدار الاهتمام بها للغاية الخارجية عنها يزيد دائماً عن مقدار الاهتمام بها لذاتها) .

أما اللاعب فيهتم بالعب لذاتها أكثر مما يهتم بها للوصول إلى غاية :

(١) أنظر معنى هذه العبارة بصفحة ٣٢ سطر ٦ وتوابعه .

خارجة عنها (فن الألعاب ما ليست له في الواقع غاية خارجة عنه ، وذلك
 كحركات اليدين والرجلين التي يقوم بها الطفل في مهده في أوقات شبعه
 واطمئنانه . — ومنها ماله غاية متصنعة ضعيفة الأهمية في نظر اللاعب ،
 وذلك كألعاب من يحاكي عامل البريد . — ومنها ماله غاية حقيقية
 مقصودة كألعاب الصيد و « الألعاب السؤالية » وما إليها ؛ ولكن
 يلاحظ في هذه الطائفة من الألعاب أن مقدار الاهتمام بها للغاية الخارجة
 عنها يقل دائماً عن مقدار الاهتمام بها لذاتها) .

وبعبارة أخرى موجزة :

كل سلوك يزبر الاهتمام به لذاته عن الاهتمام به للغاية الخارجة يكون
 لعباً ؛ وكل سلوك يقل الاهتمام به لذاته عن الاهتمام به للغاية الخارجة يكون عملاً .



ارتقاء الألعاب (تطورها)

يلاحظ أن الألعاب تختلف في أنواعها باختلاف مراحل الطفولة ،
 وأن لكل مرحلة ألعاباً خاصة تمتاز بها عما عداها من المراحل . فالألعاب
 الطفل في السنة الأولى غير ألعابه في السنة الثانية . . . ؛ وألعابه في الطفولة
 الأولى تختلف عن ألعابه في الطفولة الثانية وهذه تختلف عن ألعابه في دور
 المراهقة . . . وهلم جرا .

هذا ، وبالتأمل في ألعاب كل مرحلة من هذه المراحل ، وبالموازنة
 بينها وبين ألعاب المرحلتين السابقتين والتالية لها ، نرى أن الألعاب ترتقى
 في أثناء الطفولة ارتقاء يقررها تدرجها مع الأعمال .

وذلك ان أول نوع من الألعاب لا تكون له أية غاية خارجة عنه. (وذلك حركات اليدين والرجلين التي يقوم بها الطفل في مهده في أوقات شبعه واطمئنانه) ، ثم يخلفه نوع تكون الغايات فيه قليلة الأهمية في نظر اللاعب ، ثم نوع ثالث تكون الغايات فيه أكثر أهمية . . . وهكذا دواليك حتى نصل إلى آخر حلقة من سلسلة الألعاب (ألعاب المراهقة والبلوغ) فنجد ان اهتمام مؤديها بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها لا يقل كثيراً عن اهتمامه بها لذاتها .

هذا ، وقد تقرر ان الحركات الجسمية والنفسية تختلف صعوبة وسهولة على مؤديها حسب مقدار اهتمامه بها لذاتها ومقدار اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها تنتظر من ورائها . فكلما قل اهتمامه بها لذاتها وزاد اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها كان أدائها شاقا على نفسه . وتسمى هذه القاعدة « بقاعدة سهولة الأعمال وصعوبتها » .
فاذا لاحظنا هذه القاعدة أمكننا أن نضع قانون ارتقاء الألعاب السابق ذكره في صيغة أخرى فنقول : —

نرتقى الألعاب في أثناء الطفولة من السهل إلى ما هو أقل منه سهولة ؛
فاذا ما وصلنا إلى آخر حلقة فيها وجدنا أنه صعبتها على اللاعب نظراً لتعادل مع صعوبة الأعمال على العامل .

وهكذا يظهر حذق الطبيعة في سيرها بالطفل إلى دور الرجولة :
تنتقل به في ألعابه من السهل إلى الصعب حتى تصل به إلى دور الرجولة .
فتدعه بعد أن تكون قد آنست منه القدرة على الأعمال ، وبعد أن تكون قد درّبت في آخر أدوار طفولته على طائفة من الألعاب ليس بين صعوبتها وصعوبة الأعمال التي تحتتمها عليه أدواره التالية فرق كبير .

ولهذا كاد بعض المربين ينصح بترك الطبيعة حرّة في تربية الشخص .
 مادام في دور الطفولة ، فهي أعرف منا بتربيته ، وليس في وسعنا أن نعمل
 معه خيراً مما تعمله ؛ هذا إلى أنه يخشى من تدخلنا في تربيته في أثناء هذه
 الأدوار ، التي لا نعرف عنها إلا النزر اليسير ، أن نفسد على الطبيعة
 خططها الحكيمة وأن نعطل تنفيذ أحكامها ، فنجنى على الطفل إذ نريد
 نفعه . — ومن أظهر أنصار هذا الرأي المربي الفرنسي الشهير
 جان جاك روسو .

غير أن تعدد حاجات الإنسان ، واتساع نطاق مدنيته ، وقصر عمره ،
 كل أولئك لا يُقِرُّنا على العمل بهذا الرأي ، بل يوجب علينا أن نتدخل
 في تربية الطفل وأن نحمله على مزاولته « الأعمال » (١) في أثناء طفولته
 وألا ندعه تحت رحمة الطبيعة وألعابها . — ولكن ، إذا كان لا بدّ من
 التدخل ، ولا بدّ من حمله على مزاولته « الأعمال » قبل أن يقطع كل
 مراحل ألعابه ، فلا أقلّ من أن نصيغ الأعمال التي نريده على مزاولتها بصيغة
 ألعاب المرحلة التي هو سائر فيها ، حتى لا نكلفه بأصعب مما تستطيع قواه
 الطبيعية القيام به ، وحتى نكون قد ترسّنا خطوات الطبيعة وحاكيناها
 في سيرها معه .

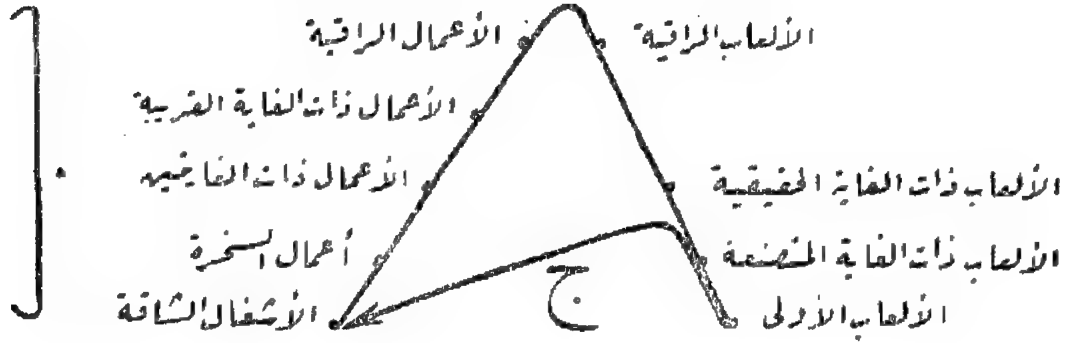
فإذا فرضنا مثلاً أن ألعابه في دور ما لا يتجاوز اهتمامه بها للغاية الخارجة
 عنها ١٠ في المائة من كمية اهتمامه جميعها ، في حين أن اهتمامه بها لذاتها يبلغ
 ٩٠ في المائة ، وأردنا أن نحمله في هذا الدور على مزاولته عمل ما ، وجب
 أن نستخدم وسائل التشويق في هذا العمل وأن نحجّب مزاولته إلى نفسه
 لدرجة تجعل اهتمامه بالعمل لذاته تسعة أضعاف اهتمامه به للوصول إلى
 ما ينجم عنه من النتائج المادية والأدبية ؛ وبذلك نكون قد نقلنا هذا العمل من

(١) نغنى بها ما يقابل الألعاب .

دائرة الأعمال إلى دائرة ألعاب المرحلة التي هو سائر فيها وصيغناه بصيغتها .
 فهل يسير المربون في الواقع على هذا السن ؟ — هذا ماتسوينا
 الإجابة عليه ! إذ لا يكاد المربون يتهجون هذا النهج إلا في التربية المنزلية
 الأولى وفي رياض الأطفال ، وذلك لأن الطفل في أثناء هذين الدورين
 لا يستطيع أن يسلك به غير هذا السيل ، فان قواه الجسمية والنفسية في
 هذه السن لا تسمح له إلا بالقيام بالألعاب أو بما يصنع بصيغتها . —
 ولكن ماذا يحصل بعد ذلك حيث يلتحق بالمدارس الابتدائية ؟ لانكون
 مغالين إذا قلنا إنه يُنتقل به انتقالا فجائيا من الحلقة الثانية تقريبا من
 حلقات الألعاب إلى أشق حلقة من حلقات الأعمال ؛ كما يظهر ذلك من
 الشكل الآتي الذي يشتمل على منحنيين يمثل الجناح الأيمن (١)
 لا كبرهما سلسلة الألعاب مرتبة حلقاتها ، حسب ارتقاها الطبيعي الذي
 شرحناه ، من السهل إلى ما هو أقل منه سهولة ؛ ويمثل جناحه الأيسر
 (ب) سلسلة الأعمال مرتبة حلقاتها ترتيبا عقليا ^(١) من الصعب إلى ما هو
 أصعب منه ، حسب « قاعدة سهولة الأعمال وصعوبتها » الآنفه الذكر ^(٢) ؛
 ويمثل المنحنى الصغير (ج) الطريق الذي تحمل الطفل عادة على سلوكه
 نظم تربيتنا الخاطئة .

(١) ليس في الأعمال ارتقاء طبيعي كما لا يخفى ، فترتيبها في الشكل من السهل إلى
 الصعب هو مجرد ترتيب عقلي .

(٢) وهي « كلما قل الاهتمام بالحركات لذاتها وزاد الاهتمام بها للوصول إلى غاية
 خارجة عنها كان أداؤها شاقاً على النفس » .



١ - يمثل سلسلة الألعاب مرتبة حلقاتها ، حسب ارتقائها الطبيعي ، من السهل إلى ما هو أقل منه سهولة على النسق الآتي : -

١ - الألعاب الأولى ؛ وهي ألعاب ليس لمؤديها أية غاية خارجة عنها ؛ وهي أسهل أنواع الألعاب بناء على القاعدة السابقة ، وهي كذلك أول طائفة لعبية تظهر عند الطفل . ومن أظهر أمثلتها حركات اليدين والرجلين التي يقوم بها الوليد في مهده في حالات شبعه واطمئنانه .

٢ - الألعاب ذات الغاية المتصنعة ؛ وتختلف عادة الطائفة السابقة ؛ وأهم مميزاتها أن لها غاية متصنعة ، ضعيفة الأهمية في نظر اللاعب ، لا يضعها اللاعب عادة نصب عينيه إلا ليشجعه ذلك على أداء الحركات اللعبية نفسها . - وهذه الطائفة أقل سهولة على اللاعب من الطائفة الأولى بناء على القاعدة السابقة . - وأظهر أمثلتها ألعاب البحث والاختفاء والألعاب التي يحاكي بها الطفل عامل البريد وما شاكلها .

٣ - الألعاب ذات الغاية الحقيقية ؛ وتختلف عادة الطائفة الثانية ؛ وأهم صفاتها أن لها غاية حقيقية (لا متصنعة) خارجة عنها يحرص اللاعب على إدراكها ، وهي أشق على مؤديها من الطائفة الثانية بناء على القاعدة السابقة . - وأظهر أمثلتها « ألعاب الادخار » (١) « وألعاب الصيد

(١) أنظر صفحة ٣٥ سطر ٢٢ وتوابعه .

الحقيقي» (١) . . . وما شا كلهما .

وتظهر بعد هذه الطائفة طائفة رابعة يزداد فيها حرص اللاعب على الحصول على الغاية الخارجة ، ثم خامسة وسادسة . . . وهكذا حتى نصل إلى آخر حلقة من حلقات الألعاب وهي « الألعاب الراقية » وهناك نجد أصنافاً لعبية ليس بينها وبين الأعمال فرق كبير : يكاد يتعادل اهتمام اللاعب بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها مع اهتمامه بها لذاتها . — وأظهر أمثلة لهذه الطائفة ألعاب كرة القدم وألعاب النرد والشطرنج وما إليها ؛ فإن الاهتمام بهذه الألعاب للغاية الخارجة ، وهي التغلب على الخصوم ، لا يقل كثيراً عن الاهتمام بها لذاتها .

ب — يمثل سلسلة الأعمال مرتبة حلقاتها ، ترتيباً عقلياً ، من الصعب إلى الأصعب (حسب القاعدة السابقة ، وحسب قاعدة أخرى وهي : « كلما كانت الغاية المرجوة بعيدة كان العمل شاقاً ») على النحو الآتي : —

١ — الأعمال الراقية ؛ وأهم صفاتها أن العامل لا يهتم بها للغاية الخارجة عنها فحسب ، بل يهتم بها لذاتها كذلك . وأرق حلقة فيها هي التي يكون اهتمام العامل بها لذاتها قريباً من اهتمامه بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها . وهي أسهل أنواع الأعمال وأقربها شهاً بالحلقة الأخيرة من حلقات الألعاب . — وأظهر أمثلتها أعمال الفنان المغرم بفننه والعالم المولع بالبحث والتنقيب ؛ فإن اهتمامهما بأعمالهما لذاتها لا يقل كثيراً عن اهتمامهما بها لإدراك غاية مادية أو أدبية خارجة عنها .

٢ — الأعمال ذات الغاية القريبة ؛ وهي أعمال لا يهتم مؤديها بها لذاتها بل للوصول إلى غاية يحصل عليها عق . الانتهاء منها مباشرة ، وذلك

كمن يقطف ثمرة لياً كلها أو يلقى شباكاً ليصيد ما يسد رمقه، أو يفتح باباً للدخول، أو يصعد سلماً ليصل إلى سطح المنزل، وكالسجين الذي ينقب حائط السجن للهرب منه... وهلم جرا.

٣ — الأعمال ذات الغايتين؛ وهى أعمال لا يهتم بها مؤديها لذاتها مطلقاً، ولا يهتم بها كثيراً لغايتها القريبة، وإنما جل ما يهيمه منها هو الوصول إلى غاية بعيدة. وذلك كأعمال الكاتب في محل تجارى الذى لا يهتم بأعماله الحسائية لذاتها مطلقاً، ولا يهتم بها كثيراً لغايتها القريبة وهى صيانة أموال التاجر، وإنما جل ما يهيمه منها هو الحصول على مرتبه الشهرى.

٤ — أعمال السخرة؛ ولا تختلف عن الطائفة السابقة إلا بأن العامل لا يهتم مطلقاً بغايتها القريبة وذلك كأعمال الكاتب السابق إذا كان لا يهيمه مطلقاً أن تصان أموال التاجر الموظف لديه^(١).

٥ — الأشغال الشاقة؛ وهى الأعمال التى لا يؤديها الشخص إلا لأنه مرغماً رغماً على أدائها. فلا يهتم بها لذاتها ولا لغاية قريبة ولا لغاية بعيدة. وذلك كأعمال السجين الذى يشتغل فى منجم مثلاً، فإن الأعمال لا تهيمه لذاتها، ولا للنتيجة القريبة وهى إخراج الفحم من باطن الأرض إلى ظاهرها، ولا للنتيجة البعيدة وهى استعمال هذا الفحم وقوداً فى مصانع الحكومة.

ج — يمثل الطريق الخاطئ الذى تحمل الطفل على سلوكه نظم المدارس الابتدائية. ومنه يتبين كيف يُنتقل به انتقالاً فجائياً من الحلقة الثانية تقريباً من حلقات الألعاب إلى أشق طوائف الأعمال. فإن مناهج

(١) أطلقنا كلمة «السخرة» على هذا النوع من الأعمال إطلاقاً اصطلاحياً. لأن ما أردناه منها لا يتفق تماماً مع مدلولها اللغوى ولا مع مدلولها فى العرف العام.

المدارس الابتدائية بمصر وغيرها وطريقة تدريس هذه المناهج لا تزال مملوءة بالأخطاء التي أصبح الأطفال من جرائها كارهين للعلم ومعاهده ، لا يهتمون به لذاته ولا لما عسى أن ينجم عنه من النتائج المادية والأدبية : يدرسون غالباً لا لشيء إلا لأنهم مرغمون على ذلك من قبل أولياء أمورهم ومعلميهم .

هذا ، وقبل أن ندع هذا الموضوع يجدر بنا أن نلفت النظر إلى الأمور الآتية : —

١ — من الصعب تعيين السن التي تظهر فيها كل طائفة من طوائف الألعاب المتقدم ذكرها ، فإن هذا يختلف باختلاف البيئات وباختلاف الأفراد .

٢ — قد يلعب الطفل في دور ما ، فضلاً عن ألعاب هذا الدور ، بعض ألعاب المراحل التي قطعها . وبعبارة أخرى : ليس بلازم ، عند ظهور طائفة لعبية جديدة ، أن تختفي كل الطوائف القديمة .

٣ — لبعض العلماء في ارتقاء الألعاب نظريات تخالف ما ذكرناه (منها نظرية ستانلي هول التي تقدم لك شرحها بصفحتي ١٣ ، ١٤) : وقد صفحنا عن ذكرها حرصاً على الإيجاز ولاعتقادنا خطأ كثير منها .

— ٥ —

طائفة من النظم التعليمية المؤسسة على اللعب

علمت مما تقدم في الفقرة السابقة أن التعليم في الطفولة لا يؤتى ثمرة المقصودة منه ولا يمكن أن يحتمله الأطفال ولا أن يسيغوه إلا إذا كان مصبوغاً بصبغة الألعاب ، وعلمت أن جل نظمنا التعليمية الحاضرة قد غفل

واضعوها عن هذا المبدأ فأسسوا بنيانها على شفا جرف هار ، فجاءت مشوهة عقيمة ، نائية عن طبيعة الطفل ، مرهقة لجسمه وعقله : تكرهه على تجرع ما لا يكاد يسيغه ، وتقضى عليه بمزاولة أعمال لا يقل نظره إليها عن نظر السجين إلى أشغاله الشاقة .

غير أن طائفة من أعلام المربين قد فطنوا لهذه الاخطاء ورأوا ألا سبيل إلى تلافيتها إلا بمراعاة المبدأ الذى تقدم لك شرحه وبالعامل على تربية الأطفال تربية تلائم طبائعهم وتوافق غرائزهم ، فجعلوا الألعاب عماد نظمهم التعليمية والتربوية ، وبخاصة فى الأدوار الأولى من الطفولة ، ومن أشهر هؤلاء المربين : —

١ — فروبل الالماني (فردريك ولهم فروبل ١٧٨٢ — ١٨٥٢) .
فقد أنشأ لتربية الاحداث بين الثالثة والسابعة من اعمارهم تلك المدارس الشهيرة التى سماها « رياض الاطفال Kindergarten » والى انتشرت من بعده فى جميع أنحاء العالم المتمدين ^(١) ؛ وجعل للتعليم فيها أساليب خاصة تخالف أساليبه فى المدارس الاخرى . فقد قضى نظامها أن يصاغ التعليم فيها على صورة ألعاب يشتهاها الاطفال ويميلون إليها بفطرتهم بحيث لا يشعرون فيها أنهم يؤخذون بتربية أو تعليم . فهم يقضون جميع أوقاتهم هناك فى لهو ولعب ، فرحين بما يأتون من الحركات مغتبطين بما يسدى إليهم من « الهدايا » ^(٢) مبتهجين بما يشجعون عليه من عمل الغرائز وسد رغبات النفوس .

(١) أسس فروبل أول روضة للاطفال بمدينة بلاكنبرج حوالى سنة ١٨٤٠ وأنشأ معها قسماً صغيراً لاعداد طائفة من الشواب ليكن فى المستقبل حاضنات ومعلمات لصغار الاحداث . لأنه كان يرى وجوب إسناد التربية والتعليم فى رياض الاطفال إلى النساء .

(٢) أطلق فروبل على ما استخدمه من اللعب فى روضته اسم « الهدايا » . وستكلم عن هداياه هذه بشئ من التفصيل فى الفقرة التالية .

هذه هي طريقة التعليم في روضات الاطفال ، وهي طريقة تتمشى مع المبدأ الذى رسمناه : ظاهرها هو ولعب وباطنها عمل وجد ، فان الحركات والالاعيب التى يأتيا الاطفال لم يقصد بها اشباع رغباتهم فحسب ، ولكنها مختارة لغايات تهذيبية ومرتبة ترتيباً يكفل نمو الاجسام وشحن الازهان وكسب المهارة وإعلاء الخلق والسلوك . فترتيب المسكيات ، وتكرين الصور ، وتشبيك الاعواد ، ونظم الخرز ، وطى الورق ، وعمل السلات والاقفاص . وتمثيل الاشكال الطبيعية والصناعية بعمل ما يماثلها من الورق المقوى والخشب والطين ، وإنشاد الشعر موقعا على الموسيقى ، والحركات النظامية فى المشى والرقص والجري والوثب ، والتأمل فى مشاهد الطبيعة وفيما تحتوى عليه حديقة المدرسة ومتحفها ، وملاحظة الخيوط ذات الالوان المختلفة ، والرحلات المدرسية ، وسرد الاقاصيص والنوادر الخرافية والحكايات التى ترد على ألسنة الحيوانات . . . إلى غير ذلك مما يؤخذ به التلاميذ فى روضات الاطفال ، كلها ألعيب من شأنها أن توجه نشاط الاحداث إلى جهات نافعة فى إنماء قواهم الجسمية والعقلية والخلقية وأن تزودهم بما يجهلونه من الحقائق .

غير أن فروبل ، مع شدة حرصه نظريا على المبادئ التى ذكرناها ، لم يوفق كل التوفيق إلى تحقيقها فى « روضاته » . فان النظم التى وضعها لهذه الروضات قد ضمنها كثيرا من القيود المدرسية الثقيلة ، فالزم فيها الاطفال بأن يزاولوا أنواعا خاصة من الألعاب وأن يقوموا بطوائف معينة من الأعمال وأن يجيئوا إلى المدرسة ويغادروها فى مواعيد مضبوطة . . . وما إلى ذلك من الأمور التى تحد من نشاط الطفل الطبيعى ، وتجعله يشعر بأنه فى بيئة مصطنعة وفى حياة غير حياته العادية ، وتجعله ينظر إلى مربيته نظرة لا تختلف كثيرا عن نظرة التلميذ بالمدارس الابتدائية إلى معلمه .

٢ — الدكتورة منتسورى الإيطالية (ماريا منتسورى^(١)) التى جاءت من بعد فروبل وحاولت تنقيح طريقته وتهذيبها فأنشأت روضات للأحداث^(٢) تتفق مع روضاته فى المبادئ العامة، وبخاصة المبدأ القاضى بأن يصاغ التعليم على صورة الألعاب، ولكنها تختلف عنها فى بعض التفاصيل. فقد اختارت منتسورى ألعاباً « وأجهزة » غير الألعاب « والهدايا » التى اختارها فروبل^(٣)، وبنت اختيارها لما اختارته على قواعد ثابتة مستمدة من علم نفس الطفل ومن دراساتها الشخصية وتجاربها^(٤)،

(١) ولدت الدكتورة ماريا منتسورى ببلدة « شيارفال » بقرى « أنكون » من أعمال إيطاليا سنة ١٨٧٩، ولم تنته من دراسة الطب حتى وقفت جل نشاطها على دراسة الأطفال من نواحيهم المختلفة، وبخاصة الأطفال غير العاديين. وقد ساعدها كثيراً فى دراستها هذه مؤلفات الدكتور « سيجوين » وما قامت به من التجارب والملاحظات فى المدة التى قضتها طيبة بمستشفى للأطفال الشواذ وفى المدة التى قضتها مديرة لمدارس الراهبات الفرنسيسكانيات (مدارس لصغار الأطفال بين الثالثة والسابعة من أعمارهم) بحى « فيا جيوسى » بروما (وهو حى تسكنه الطبقات الفقيرة من العمال).

(٢) أنشأت منتسورى أول مدرسة من هذا النوع فى شهر يناير سنة ١٩٠٧ وسمتها « بيت الأطفال Casa dei Bambini ». — ومن ذلك الحين انتشرت مدارسها فى جميع مدن إيطاليا، وفى كثير من الممالك الأوروبية، وبخاصة إنجلترا، وفى الولايات المتحدة. (٣) أطلق فروبل على ما استخدمه من اللعب فى روضته اسم « الهدايا » كما تقدم؛ ولكن منتسورى فضلت تسمية لعبها « بالأجهزة ». — وقد استخدمت كثيراً من أجهزتها هذه فى المبدأ لتعليم الأطفال غير العاديين (الذين وقفت قسطاً كبيراً من نشاطها على تعليمهم وتربيتهم) ولكنها لم تلبث أن عثمت استخدامها وانتفعت بها فى تعليم الأطفال العاديين أنفسهم. — هذا وسنتكلم عن بعض هدايا فروبل وأجهزة منتسورى فى الفقرة التالية.

(٤) عددنا هذا من جملة الفروق بينها وبين فروبل، لأنه يظهر أن اختيار فروبل لبعض هداياه كان موسساً على آرائه الفلسفية والدينية.

وجعلت للتعليم الفردى المكانة الأولى فى معاهدها ، فقضت بذلك على مساوىء التعليم الجمعى الذى يسود الروضات المؤسسة على نظم فروبل ، وأعطت للأطفال حرية واسعة النطاق فى حركاتهم وألعابهم واستخدام « أجهزتهم » ، وقصرت عمل المدرسات على الإرشاد والإشراف ، ووجهت أكبر قسط من عنايتها إلى تربية الحواس والإدراك الحسى ^(١) . — ولكنهما مع هذا كله لم تبرأ من بعض المثالب التى أخذناها على نظم فروبل .

٣ — منشئو « منزل الصغار » بجنيف . — أنشأ جماعة من علماء سويسرا ومربىيها ^(٢) معهدا للتربية بمدينة جنيف سموه « معهد جان جاك روسو ^(٣) » ، وألحقوا به سنة ١٩١٤ مدرسة لتربية الأحداث سموها « منزل الصغار » ، وهو عبارة عن حديقة كبيرة يقوم فيها الأساتذة بتربية الأطفال بين الثالثة والسابعة من أعمارهم . وقد حافظوا فيها كل المحافظة على العمل بالمبادئ التى تقدم لك ذكرها ، فجعلوا نظامها التربيدية والتعليمية مؤسسة على الألعاب الحرة التى يقوم بها الأطفال بدافع غريزى ، وعملوا جهدهم على ترك الأحداث أحرارا فى التنقيب عن الحقائق بأنفسهم

(١) لم تبلغ نظم فروبل فى هذه الناحية ما بلغته نظم منتسورى .

(٢) من أشهر أفراد هذه الجماعة الدكتور « كلا باريد » الذى استقدمته الحكومة المصرية سنة ١٩٢٩ لاستشارته فى إصلاح التعليم بمصر ؛ وقد أقام بالقاهرة مدة غير قصيرة زار فى أثناءها كثيرا من معاهدنا وكتب تقريراً ضافياً ضمنه آراءه فى الشئون التى جاء من أجلها . — ومن أشهر أفراد هذه الجماعة كذلك الأستاذ « بياجيه » الذى نالت مؤلفاته القيمة فى « علم نفس الطفل » شهرة عالمية وأصبحت أهم مراجع الباحثين فى مسائل هذا العلم .

(٣) هو عبارة عن مدرسة عالية يتخصص طلابها فى دراسة علوم النفس والتربية ويعدون فيها لوظائف التعليم بمختلف المدارس . — هذا وقد أسس « معهد التربية » بالقاهرة على نفس القواعد التى أسس عليها « معهد جان جاك روسو » بجنيف .

والوصول إلى المعلومات بمجهوداتهم الشخصية التي يبذلونها في أثناء لعبهم ، وحرروهم من كل القيود المدرسية ، فلم ينشئوا لهم فصولاً ولا مقاعد ، ولم يقسموهم إلى فرق ولم يستخدموا معهم السبورات وما إليها ، ولم يقرروا لهم منهجاً للدراسة ، ولم يحددوا زمناً للدروس ، ولم يلزموهم بمواظبة ولا تبكير ؛ وإنما تركوهم أحراراً يجيئون إلى حديقتهن متى شاءوا ويلعبون في أي جزء منها ويغادرونها في أي وقت يرغبون . — وجعلوا وظيفة المربين فيها مقصورة على أمور من قبيل الأمور الآتية : —

١ — إفساح المجال أمام الأطفال للبحث والتنقيب وإتاحة فرص كثيرة لمجهوداتهم الجسمية والعقلية ، وذلك بالعمل على أن تكون حديقتهن مشتملة على كل ما يهيم المربين وقوف الأطفال عليه في هذا الدور (مظاهر طبيعية ، نباتات ، أزهار ، أشجار ، حيوانات ، معادن ...) ، والعمل على تغيير محتويات هذه الحديقة والتنويع فيها وإضافة أشياء جديدة إليها من حين لآخر . . . فان كل أولئك وما إليه يثير في الأطفال غريزة الاستطلاع ، ويدرك ميلهم إلى الابتسام بما يحيط بهم وبما يتصل به من الحقائق ، ويربى فيهم قوة الملاحظة والحكم السديد ، ويبعد عنهم الملل والسآمة ، ويكفل نمو معلوماتهم واتساعها . ولكنه يتطلب مهارة كبيرة من المربين ، وبخاصة لأنهم لا يمكنهم أن يصلوا إلى ما يرمون إليه إلا إذا كانت الحديقة ومحتوياتها أقرب ما يكون إلى بيئة طبيعية لا يشعر الأطفال فيها بآثار الصنعة .

٢ — أن يشكّلوا الروضة بشكل يجعل الطفل يصادف بعض مشاكل وصعوبات تحمله على التفكير في تذليلها ، على شريطة أن تكون هذه الصعوبات من جنس ما يصادفه الإنسان في الحياة اليومية لا أثر فيها للصنعة ولا للتكلف .

٣ — الاشراف على أعمال الاطفال عن كذب ومراقبتهم دون أن يشعروا بالمراقبة .

٤ — إرشاد كل طفل إلى ما يحتاج فيه لإرشاد الكبار بعد أن يشعر هو نفسه بالحاجة إلى هذا الإرشاد وبعد أن يطلبه بنفسه .

٥ — العمل على وقاية الاطفال من الوقوع في الزلل وإصلاح أخطائهم دون أن يظهر المرئي مظهر المدرس ودون أن يشعر الطفل أنه في مدرسة أو أنه في بيئة غير بيئته العادية .

- ٦ -

مثيرات اللعب والاتفاع بهما في التعليم

على الرغم من أن الطفل شديد الميل بطبعه إلى اللعب ، فإنه قد يحدث أحياناً أن يرغب عنه لا لكرهه له بل لعدم وجود ما يلعب به أو من يلعب معه أو لأنه لا يدري ماذا يلعب . ففي حالات كهذه يكون الطفل في حاجة إلى أن تثار غرائزه وتستحث ميوله بالقضاء على الأسباب التي حالت بينه وبين اللعب وتوفير ما عسى أن ينقصه للقيام به . على أنه ليس من الحزم أن ننتظر وصول الطفل إلى حالات خمول كهذه لنشير أعباءه ، بل الواجب أن نعمل على اتقاء وصوله لهذه الحالات باستعمال المثيرات في حالات نشاطه نفسها .

ومن أهم مثيرات الألعاب ما يلي : -

١ - تداخل الكبار مع الصغار في ألعابهم ؛ وذلك بأن يذكروهم بما يغيب عن أذهانهم من الألعاب التي يعرفونها ، أو بأن يعلموهم أنواعاً لعبية لا يعرفونها ، أو بأن يشتركوا معهم في ألعابهم ، أو بأن يشرفوا عليها ويقوموا بتنظيمها وتسييرها حسب القواعد الصحيحة (وهذا النوع

الآخر من التداخل لا مناص منه في بعض الألعاب الجمعية كالألعاب كرة القدم وما إليها .

٢ - الدُمى واللُّعَب؛ ويجب أن تتوافر فيها شروط من حيث النوع ومن حيث الكمية : -

١ - أما فيما يتعلق بنوعها ، فقد تقرر أن أفضل لعبة هي التي تدع مجالا لنشاط الطفل الاختراعى وتكفل تغذية قواه الخيالية . ولذلك كانت اللعب البسيطة غير المتقنة أكبر فائدة للأطفال في نظر المربين من اللعب المحكمة التركيب الدقيقة الصنع . وفي ذلك يقول الأستاذ «كلا باريد» « قيمة اللعبة لا تقاس بالصفات المتوافرة فيها من عناصر ما تمثله ، بل بالصفات التي تنقصها والتي تلصقها بها قوى الطفل الخيالية ؛ فكلما كانت هذه الصفات المعدومة كثيرة كانت اللعبة قيمة » . ويقول أيضاً ما معناه : « إن اللعبة المتقنة الصنع الدقيقة التركيب التي لا يكاد يعوزها شيء لتمثيل ما يراد أن تمثله لا تدع للطفل أى مجال للشرح والتعليق واستعمال قواه الاختراعية والخيالية ؛ فهي قليلة القيمة من الناحية التربوية ، وهي كذلك عاجزة عن أن تبعث في نفس الطفل من السرور ما تبعثه اللعبة البسيطة » . ويقول الأستاذ « ريجو » : « لقد رأيت عند الباعة دُمى تمشى وتتكلم ثمن الواحدة منها خمسمائة فرنك ؛ ولكننى أرى أن القيمة التربوية لمثل هذه اللعب أقل كثيراً من ثمنها . فلأن يقوم الطفل نفسه بإطلاق دُميته الصامتة خير له ولما تتطلبه تربيته وتتطلبه سروره من أن ينطقها له علماء الميكانيكا » . بيد أنه لا يصح أن تكون كل لعب الطفل غاية في السذاجة ، بل يحسن أن يكون من بينها بعض لعب بها شيء من إحكام الصنع . فكلما أن الطفل محتاج إلى لعب ساذجة تفسح المجال أمام قواه الخيالية وأمام نشاطه الاختراعى ، فهو كذلك في حاجة إلى لعب متقنة تجعله يلم بمهايا الأشياء وبعناصرها .

ب — وأما فيما يتعلق بكميتها ، فمن المستحسن ألا يعطى الطفل كمية كبيرة من اللّعب في وقت واحد ؛ فإن كثرتها بين يديه تجعله يملأها كلها في أمد قصير وتجعله مشتت الفكر بينها وتحول بينه وبين الانتفاع بواحدة منها انتفاعاً كاملاً . وكان الفطرة قد أرشدت كثيراً من الآباء والأمهات إلى هذه القاعدة ؛ فتراهم يخفون عن أنظار أطفالهم ما يشترونه لهم من اللعب الجديدة حتى يملوا لعبهم القديمة .

على أن الواجب مراعاة طبيعة الطفل واستشارة ميوله بهذا الصدد ؛ فمن الأطفال من لا يمضى أمد قصير على لعبهم حتى يملوها ويودوا استبدالها بأخرى ، ومنهم من يمكنهم الاحتفاظ بها وقتاً طويلاً دون أن تنقص قيمتها في نظرهم ، ومنهم من يفضلون اللعب الطليق على اللعب بالدمى... وهلم جرا .

هذا ومن اللّعب نوع يسمونه « اللعب التعليمية » ، وهى لعب مؤلفة بشكل يكسب الطفل معلومات خاصة ؛ ومن أشهر هذا النوع اللعب المستعملة فى « روضات الأطفال » المؤسسة على نظم فروبل والمستعملة فى « منازل الأطفال » المؤسسة على نظم منتورى .

أما لعب فروبل التى سماها « بالهدايا » فعددتها عشرون هدية ، وهى مرتبة ترتيباً يقضى بالانتقال من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول ومن الكل إلى الأجزاء ومن تمثيل الأشياء تمثيلاً مجسماً إلى تمثيلها تمثيلاً تخطيطياً ، وإليك بعض هذه الهدايا على حسب ترتيبها (١) :

١ — الهدية الأولى : وهى مكونة من ست كرات من الصوف مختلفة

(١) نقلا عن كتاب الأستاذ مصطفى أمين : « تاريخ الترية » ، صفحة ٣٥١ وتوابعها .

الألوان ثلاث منها ملونة بالألوان الأصلية ، وهي الأحمر والأصفر والأزرق ، وثلاث بالألوان الفرعية ، وهي البرتقالي والأخضر والبنفسجي . وإنما اختيرت الكرة لتكون أولى اللعب أو الهدايا لأنها أقل الأجسام تعقيداً وتركيباً ، إذ ليس لها زوايا ولا سطوح مختلفة ولأن منظرها لا يختلف في أى جهة نظرت إليها منها . — والغرض الأصلي من هذه اللعبة تعليم الأطفال الألوان والجهات وكثيراً من خواص الأجسام ككون الشيء ثقيلًا أو خفيفاً ، ناعماً أو خشناً ، يابساً أو رخواً ، ثم تمرين أطرافهم على الحركة في الجهات المختلفة ، وأخذهم بكثير من العادات الطيبة والأخلاق الحميدة كحب التألف والرغبة في التعاون على الأعمال ، ولبغض العزلة والانفراد .

٢ — الهدية الثانية : وهي مكونة من كرة واسطوانة ومكعب ، وكلها مصنوعة من الخشب . — والغرض منها أن يتعلم الأطفال مأل الأجسام من الأشكال المختلفة ، وأن يُدربوا على الملاحظة الصادقة والتأمل فيما حولهم من الأشياء وأن يؤهلوا لدراسة الهندسة والرسم .

٣ — الهدية الثالثة : وهي مكونة من مكعب كبير مقسم إلى ثمانية مكعبات صغيرة متساوية يعدها الأطفال ويرتبونها على أشكال متنوعة ، ويبنون منها أمثال الأبواب والشبائيك والقلاع . ومن هنا كان الصندوق الذى تحفظ فيه هذه اللعبة يسمى « صندوق البناء الأول » . — والغرض من هذه الهدية تعليم الأطفال العد والجمع والطرح والضرب والقسمة ومبادئ الكسور ، وتربية الأذواق السليمة فيهم بما يأتونه من ترتيب هذه المكعبات وتنسيقها على أشكال متنوعة ، وتقوية روح الاختراع بما يبتدعونه من الأعمال التى يدفعهم اليها الخيال ، وغرس كثير من الأخلاق الفاضلة فى النفوس كحب العمل والاعتماد على النفس .

٤ - الهدية الرابعة : وهى مكعب كبير مقسم إلى ثمانية مستطيلات كل مستطيل منها طوله ضعف عرضه ، وعرضه ضعفاً سمكه ؛ ويسمى صندوق هذه الهدية « صندوق البناء الثانى » . - وأغراض اللعبة الثالثة تأتى جميعها هنا ويزاد عليها تأهيل الطفل لتلقى دروس راقية فى الرسم والهندسة ، وتعويده التدقيق فى العمل والتحرز من الخطأ ، فإن بعض الأعمال التى يُكلفها الطفل هنا تستدعى وضع المستطيلات بترتيب خاص بحيث إذا وضع مستطيل مكان آخر فسد العمل جميعه .

٥ - الهدية الخامسة : وهى مكعب كبير مقسم إلى سبعة وعشرين مكعباً صغيراً ؛ ثلاثة منها مقسمة إلى أنصاف ، وثلاثة أخرى إلى أرباع فتكون القطع جميعها ٣٩ قطعة . - والغرض من هذه اللعبة أن يتوسع المعلم مع التلاميذ فى دراسة الاعداد والاشكال ، وأن يقدم إليهم سلسلة مطولة من التمرينات البنائية . - وتحفظ هذه اللعبة أيضاً فى صندوق يسمى « صندوق البناء الثالث » .

٦ - الهدية السادسة : وهى مكعب مقسم إلى سبعة وعشرين مستطيلاً ، ستة منها مقسمة انصافاً بحيث يتكون منها اثنا عشر مكعباً ، وثلاثة مقسمة طولاً بحيث يتكون منها ستة أعمدة ، فتكون القطع جميعها ٣٦ قطعة . - والغرض من هذه اللعبة التوسع فى تمرينات العد والهندسة وأعمال البناء ، ويدعى صندوقها « صندوق البناء الرابع » .

٧ - الهدية السابعة : وهى مكونة من خمسة صناديق مملوءة قطعاً خشبية رقيقة تمثل أشكالاً هندسية مختلفة وألوانها متباينة ، فالصندوق الأول مملوء مربعات والأربعة الباقية مملوءة مثلثات مختلفة الاشكال . - والغرض منها تزويد الطفل بكثير من المعارف الهندسية ، وتوسيع

دائرة علمه بالأشكال والألوان وأخذه بأعمال الزخرفة التي تساعد على تربية ذوقه وتهذيب خياله .

وأما لعب « منتسورى » التي سميتها « بالأجهزة » ، فيبلغ عددها ستا وعشرين جهازاً ، منها ماهو لتربية الحواس بمختلف مظاهرها ، ومنها ماهو لكسب المهارة اليدوية وتكوين العادات ، ومنها ماهو لتدريس المواد وتزويد الأطفال بالمعلومات ... وهلم جرا .
هذا ولا يتسع المقام للكلام عن هذه الأجهزة جميعها التي وقف كثير من الباحثين على شرحها وبيان أغراضها وكيفية استخدامها مؤلفات ضخمة ^(١) ، ولذلك سنكتفي بالإشارة إلى ثلاث منها وهي : —

١ — جهاز المخروطات : وهو مكون من ثلاث مجموعات تحتوى كل مجموعة منها على عشرة مخروطات يختلف بعضها عن بعض في الارتفاع أو في الاقطار أو في كليهما معاً حسب اختلاف المجموعات : فمخروطات المجموعة الأولى يختلف بعضها عن بعض في الاقطار مع تساويها في الارتفاع ، ومخروطات المجموعة الثانية مختلفة في الارتفاع ومتساوية في الاقطار ، ومخروطات المجموعة الثالثة مختلفة فيهما معاً . ولكل مخروط من هذه المخروطات مقبض خشبي أو نحاسي يسهل به على الأطفال إمساكه وتحريكه ، ولكل مخروط منها كذلك ثقب خاص محفور في لوحة ومتفق معه تماماً في شكله الهندسى . — فعند رؤية الطفل هذا الجهاز تدفعه « غريزته التجريبية » (غريزة الحل والتركيب) إلى اخراج المخاريط من ثقبها ، حتى إذا ما انتهى من إخراجها واختلط بعضها ببعض حملته نفس الغريزة على ارجاع كل منها إلى ثقبه الخاص به الذي لا يستقر في

(١) أنظر مثلاً كتاب مدام فيشر الأمريكية : L'Education . D. C. Ficher .

غيره . -- وهذه العملية الاخيرة تحقق الغرض المقصود من هذا الجهاز وهو تربية حاستى النظر واللمس وتدريب الطفل على تقدير الابعاد والاحجام .

٢ - جهاز مكون من عشرة صناديق خشبية مربعة مختلفة فى السمك توضع أمام الاطفال بدون ترتيب ويطلب إليهم ترتيبها بحيث يتكون منها شكل مدرج . - والغرض من هذا الجهاز تربية حاستى النظر واللمس وتدريب الطفل على إدراك سمك الأشياء .

٣ - جهاز مشتمل على قطع من القياس بها أزرار وعروات وشرائط لتدريب الاطفال على الحركات السريعة المنسقة وعلى شئون اللبس والخلع .

هذا ومن أقدم اللعب التعليمية وأشهرها « لعب الهجاء » وهى نماذج للحروف الهجائية مكونة من الخشب أو العاج أو غيرها يلعب بها الاطفال ألعابا يتعلمون بفضلها شكل الحروف الهجائية وأسماءها وتركيب الكلمات منها ومبادئ القراءة والكتابة . - وقد نصح باستعمالها فى العصور القديمة المربى الرومانى « كونتيليان » (٣٥ - ٩٥ م) ، واستخدمتها مدام منتسورى فى كثير من أجهزتها ، وفشا استعمالها الآن لدى معظم الأسرات بأوروبا وأمريكا .

الفصل الثاني

التقليد

أقسام التقليد

التقليد هو محاكاة الشخص غيره في صوته أو في حركته ، أى فيما يلفظه أو فيما يعمله . فهو لذلك ينقسم قسمين : تقليد في الصوت ؛ وتقليد في الحركة . — وسندرس كلا منهما على حدة .

القسم الأول : التقليد في الصوت

— ١ —

« الأصوات الوجدانية » و « اللغة » وأساس كل منهما عند الطفل

يرجع أهم ما يلفظه الطفل من الأصوات إلى نوعين : —
(النوع الأول) الأصوات التى تُعَبِّرُ عما يشعر به من الحالات الجسمية والنفسية ، كالأصوات التى تصدر منه فى أول أدوار طفولته فى

حالة الجوع والألم والفرح والغضب وما إلى ذلك . - ويسمى هذا النوع « الأصوات الوجدانية » .

(النوع الثانى) الأصوات المركبة ذات المقاطع التى تتكون منها الكلمات والجملة . - ويسمى هذا النوع « باللفظ » .^(١)

أما النوع الأول فليس من التقليد فى شىء . فقد أجمع الباحثون على أنه فطرى عند الطفل ، يصدر منه بدون سابق تجربة وتعليم ، وتثيره الحالات الجسمية والنفسية أليها وسارها ؛ وأن هذه الاثارة مؤسسة على الروابط الطبيعية التى تربط أعضاء النطق بالجسم والنفس ربطا يجعل هذه الأعضاء تتحرك بشكل آلى وتلفظ أصواتا معينة عند وجود حالات جسمية أو نفسية خاصة . فما أشبه أعضاء النطق فى إخراجها هذه الأصوات تحت تأثير الحالة الجسمية أو النفسية بأجراس ساعة الحائط تدق وحدها عند وصول عقاربها إلى نقط خاصة وتختلف دقاتها نوعا وكمية باختلاف هذه النقط .

لا يثير هذه الأصوات فى الدور الأول من الطفولة إلا الأمور الجسمية كالجوع وما إليه ؛ ولكنها لا تلبث أن تثار بالحالات النفسية الألية ، ففي الشهر الثانى تظهر الأصوات المعبرة عن الغضب وعن اليأس وعن ضيق الصدر . . . وهلم جرا ؛ وبعد ذلك بقليل تظهر طائفة ثالثة من هذه الأصوات تعبر عن الحالات النفسية السارة كالفرح والطمأنينة وما إليهما .

وهذه الأصوات كلها ليست فى الحقيقة إلا جزءا من مجموعة

(١) يلفظ الطفل ، فضلا عن هذين النوعين من الأصوات ، أصواتا أخرى لانهمنا الآن كثيرا ، وسنتعرض لها فى الفقرة التالية : « تطور اللغة عند الطفل » .

حركية آلية تستفزها الحالات الجسمية والنفسية التي أشرنا إليها؛ فهي لا تصدر أبداً وحدها بل تكون دائماً مصحوبة بحركات الرأس أو اليدين أو الحاجيين أو الجهة، وفي كثير من الحالات تصحب بحركات أكثر من عضو واحد.

وعلى الرغم من أن هذه الأصوات، كما قلنا، لا تختلف في مبدأ ظهورها عن الأعمال الآلية والمنعكسة (أعمال التنفس، أعمال الهضم، التثاؤب، العطس... الخ) : تصدر دون تدخل إرادة الطفل، بل دون أن يدرك ما تعبر عنه، على الرغم من ذلك فإنها لا تلبث أن تتطور، كما لاحظ ذلك الأستاذ «ديلاكروا»، إلى أصوات إرادية يلفظها الصبي قاصداً بها التعبير عن حالة جسمية أو نفسية خاصة وطالباً بوساطتها من الكبار قضاء حاجة معينة. وذلك لأن المحيطين به يفهمون مصادرها ومثيراتها فيعملون على إيقافها بقضاء ما يحتاج إليه؛ وبتكرار سلوكهم هذا يلاحظ الصبي أن هذه الاصوات الآلية من شأنها أن ترغم الكبار على تحقيق رغباته فلا يلفظها بشكل آلي تحت تأثير الحالة الجسمية أو النفسية فحسب بل يستخدمها كذلك استخدما إراديا كلما عن له مطلب من المطالب ويكررها حتى يقضى له هذا المطلب؛ فتراه يتمادي في البكاء أو في رفع الصوت حتى تحمله مربيته مثلاً على يديها أو نخدها أو حتى ترضعه... وهلم جرا.

وقد حاول الأستاذ «سترن»، على ضوء كثير من المشاهدات والتجارب، أن يعين نوع الصوت الذي يظهر في كل حالة من الحالات الجسمية والنفسية المشار إليها فتوصل إلى تقرير أمور كثيرة؛ منها أن حروف اللين مكررة تعبر عن السرور والحزن، وأن الميم والنون تعبران عن كل ماله علاقة بالأمور الداخلية (الجوع، الرغبة... الخ)، وأن

الباء والداد والتاء تعبر عن كل ماله علاقة بالعالم الخارجى . غير أن نظريته هذه يحتاج نقدها إلى استقراء كبير قلما يستطيع القيام به . هذا إلى أن كل ما يقال بهذا الشأن تقريبي ، إذ الاصوات التى نحن بصدد الكلام فيها يبعد معظمها عن المقاطع التى تتألف منها اللغة الكلامية بعداً يصعب معه تحديد الحروف المقابلة لها .

ومهما يكن من شيء ، فالذى يهمنا تقريره الآن هو أن هذه الاصوات فطرية تصدر من الطفل بدون سابق تجربة وتعلم ، وتثيرها بشكل مباشر الحالات الجسمية والنفسية ؛ أى أنها ليست من موضوع التقليد فى شيء ، إذ الصبي لا يحاكي بها صوت غيره ، بدليل ظهورها عند الطفل الذى يولد أصم .

وأما النوع الثانى من الاصوات (الاصوات المركبة ذات المقاطع التى تتكون منها الكلمات والجل والتى تسمى باللغة) فلا يلفظها الطفل إلا مقلداً لغيره . — ولكن على الرغم من ذلك فإن الأستاذ « لودانتك Le Dantec » لا يرى فرقاً بينها وبين النوع السابق من حيث حقيقة كل منهما ، ومن حيث مثيراتهما ، ومن حيث سبب هذه الاثارة : كلاهما فى نظره آلى بحت لا دخل لارادة الطفل فيه ولا يختلف فى هذه الناحية عن أعمال التنفس وأعمال الهضم وما إليها مما نسميه « بالأعمال الآلية » ؛ (١)

وكما أن أصوات النوع الأول يثيرها إحساس الطفل بحالة جسمية أو نفسية خاصة فكذلك أصوات هذا النوع يثيرها ، فى نظر الأستاذ لودانتك ، مجرد احساس الطفل بصوت يسمعه ؛

(١) نريد بها ما يشمل الأعمال المنعكسة .

وكما ان هناك رابطة طبيعية تربط أعضاء النطق بالحالات الجسمية والنفسية ربطا يجعل هذه الحالات محركا لاصوات النوع الأول ومثيرة لها، كما يشير أجراس الساعة وصول عقربها إلى نقط معينة، فكذلك توجد، في نظر الأستاذ لودانتك، رابطة طبيعية تربط أعضاء النطق بأعضاء السمع ربطا يجعل الاعضاء الأولى تلفظ بشكل آلى نفس الاصوات التى تحسها الأعضاء الثانية .

وقد بالغ لودانتك في نظريته هذه فذهب إلى أن أعضاء السمع وأعضاء النطق ليسا، في الحقيقة، إلا جزئين لجهاز واحد: أحدهما (أعضاء السمع) يستقبل الصوت؛ والآخر (أعضاء النطق) يرسل ما استقبله الأول. فطبيعة تركيبهما عند الطفل تجعلهما أشبه شيء « باسطوانة فونوغراف » فارغة يغنى بجوارها مغن ومسلط عليها آلتان: آلة لتسجيل صوت المغنى عليها، وأخرى لابرار الصوت الذى تسجله الأولى؛ أو بتشبيه آخر أكثر وضوحا: ان طبيعة تركيبهما عند الطفل تجعل أصوات الثانية أشبه شيء بصدى الاصوات التى ترد إلى الأولى .

فكل الاصوات التى يلفظها الطفل لا تختلف في نظر لودانتك عن الاصوات التى تلفظها صغار الطيور المغنية التى قسمها ثلاث طوائف: طائفة تغنى ولو لم تسمع غناء الكبار؛ وطائفة لا تغنى إلا مقلدة لما تسمعه من غناء فصيلتها؛ وطائفة تحاكي كل الاصوات التى تسمعها سواء أكانت صادرة من فصيلتها أم من فصيلة أخرى (ومن هذه الطائفة البيغاء). وكل هذه الأنواع الثلاثة من الاصوات آلية مؤسدة على رابطة طبيعية: الأول مؤسس على رابطة فطرية تربط أعضاء الصوت بحالات الجسم والنفس ربطا يجعل هذه الأعضاء تتحرك بالغناء لدى الطائر الصغير عند شعوره بحالة جسمية أو وجدانية خاصة؛ والنوعان الآخران

مؤسسان على رابطة فطرية تربط أعضاء الصوت بأعضاء السمع ربطا شبيها بالربط الاول - كذلك في نظر لودانتك الاصوات التي يلفظها الطفل الانسانى : فما سميناها « بالاصوات الوجدانية » شبيه بغناء الطائفة الاولى ، وتقليده « لغة » الكبار شبيه بغناء الطائفتين الاخيرتين .

ولكن هذه النظرية غير صحيحة من جميع وجوهها . - حقا ان الصوت المسموع يثير بشكل غرزي ميل الطفل إلى مجرد التصويت ، كما أن بعض الحالات الجسمية والنفسية يثير أعضاء نطقه فكلنا يعلم أن التكلم مع صغار الأطفال يجعلهم يلفظون أصواتاً غير تقليدية شبيهة « بأصواتهم الوجدانية » . وقد لاحظ الأستاذ « جويوم Guillaume » أن ولده « بول » ، ولما يتجاوز الشهر الثانى من عمره ، تصدر منه هذه الأصوات عندما تكلمه أمه أو يكلمه هو بعبارات طويلة ، وأنه عندما بلغ الشهر الثالث كان صوت « البيانو » يثير أعضاء نطقه ويجعلها تلفظ أصواتاً مبهمه مجردة من النغمة الموسيقية ؛ وان بنته « لويز » ، وسنها شران ونصف ، كانت الأصوات التي تلفظها عند كلامه معها أشبه شئ بإجابات على حديثه ، وان حالتها كانت شبيهة بحالة شخصين يتحادثان محادثة منظمة . وقد لاحظت هذه الظاهرة نفسها على ابنتى « عذاف » فى اليوم الثانى من شهرها الثالث (٢٧ مارس سنة ١٩٣٤) ، فقد ظلت مدة غير قصيرة تجيب على حديثى معها بأصوات مصحوبة بالابتسام وحركات الأطراف . - وكلما يعلم أيضا تلك الظاهرة الطبيعية المسماة « بالعدوى الصوتية » التي تلاحظ عند الأطفال إذا ضمهم مكان واحد ، والتي تلازمهم فى كل مراحل طفولتهم : يصوت الوليد منهم فيثير صوته أصوات الآخرين ، ويكي أحدهم فيكي لبكائه الباكون (١) .

(١) غير أن ملاحظات الأستاذ بلاتون قد أثبتت له أن هذه « العدوى الصوتية »

لا توجد الا بعد الشهر الاول .

فإن لا ننكر أن الصوت المسموع يثير بشكل غرزي ميل الطفل إلى مجرد التصويت في أول مراحل طفولته .

ولا ننكر كذلك أن الصوت المسموع يثير ميل الطفل ، في مرحلة لاحقة لهذه المرحلة ، إلى اخراج صوت يشبهه ، أى يثير ميله إلى تقليده ؛ بدليل أن الطفل عند بلوغه سنا معينة يتعلم اللغة بتقليد ما يُنطق به حوله مدفوعا إلى ذلك بميل غرزي .

ولكننا لا يمكننا أن نسلم مع لودانتك أن سبب هذا الميل الأخير يرجع إلى أن هناك رابطة طبيعية تربط أعضاء نطق الطفل بأعضاء سمعه وبما يجعل الآلى تلفظ بشكل آلى أو منعكس كل ما يرد إلى الثانية كما يبرز الفضاء صدى الصوت الملقى فيه ؛ وبعبارة موجزة : لا يمكننا أن نسلم مع لودانتك أن عملية التقليد في « اللغة » عملية آلية كعملية الهضم والتنفس وما إليهما . — ومع أننا سنذكر في دراستنا التالية أموراً يتبين منها بشكل قاطع فساد نظرية لودانتك ، فإننا لا نرى هنا مندوحة عن أن نوجه لها هذا الاعتراض الذى يكفي وحده لبيان خطئها :

لو كان التقليد فى اللغة آلياً على الوجه الذى يزعمه لودانتك أى مؤسساً على رابطة فطرية وراثية بين جهازى السمع والنطق تجعل الجهاز الثانى يلفظ بشكل منعكس نفس الأصوات التى ترد إلى الجهاز الأول للزم من ذلك أن يقلد الطفل الكلمة التى يسمعها تقليداً صحيحاً لأول مرة وبدون سابق تجربة (جهاز الهضم مثلاً يودى أعماله أداء صحيحاً دون تدخل إرادة الطفل) . والواقع غير ذلك ؛ فإن الطفل ينطق ، فى أول مراحل تقليده اللغوى ، بالكلمات التى يسمعها نطقاً خاطئاً بعيداً بعداً كبيراً عن الأصل الذى يقلده ، ولا يزال يصلح فاسد نطقه شيئاً فشيئاً معتمداً على مجهوداته الإرادية ومستفيداً من تجاربه حتى تستقيم

له اللغة ، كما سنذكر ذلك بتفصيل عند كلامنا في تطور التقليد اللغوي عند الطفل .

فما السبب الحقيقي إذن لهذا الميل الذي يحمل الطفل ، عند بلوغه سنًا معينة ، على تقليد ما ينطق به المحيطون به ، والذي يؤدي إلى تعلمه اللغة ؟ . لا نكاد نجد لهذا الميل تعليلًا أحسن من التعليل الذي أشار إليه الأستاذ « بلدوين » في أثناء دراسته للظاهرة التي سماها « تقليد الطفل نفسه » أو « التفاعل الدائري » : لا يلبث الطفل عند ما يلفظ صوتًا ما أن يشعر بما يحدثه هذا الصوت الملفوظ من الاحساسات اللذيذة التي ترد إليه عن طريق سمعه ؛ وهذا الشعور يثير عنده الميل إلى تكرار الصوت ليتكرر إحساسه السمعي بنفس النغمة اللذيذة الأولى ، كما أن إحساسه بصوت طبلة دقها بيده يدعوّه إلى تكرار الدق ليتكرر إحساسه الأول . ولذلك نراه في المرحلة التي تسمى مرحلة « التمرينات النطقية ^(١) » يكرر عدة مرات كل صوت من الاصوات التي يلفظها . — وميله إلى محاكاة ما ينطق به غيره ، ذلك الميل الذي يظهر في المرحلة اللاحقة لمرحلة « التمرينات النطقية » ، مبني في الحقيقة على نفس الأساس المبني عليه ميله إلى تقليد ما يلفظه هو من الاصوات ؛ فإن سماعه للصوت ينطق به غيره يُحدث لديه احساسات سمعية لذيذة من شأنها أن تثير عنده الميل إلى محاولة تقليده حتى يحس نفس الأثر السمعي الذي تركه الصوت الأول . وهذه المحاولة تتطلب منه مجهودًا إراديًا وتكرارًا للصوت عدة مرات يصلح في كل مرة منها ما في سابقتها من الأخطاء حتى ينجح في إحداث أثر سمعي مطابق لما يظل عالقا بذاكرته من عناصر الأثر الأول . ويزيده ميلا إلى هذا التقليد وضوح الصوت لديه ، وتمييزه لعناصره وفهمه لما يدل عليه .

(١) أنظر الفقرة التالية صفحة ٧٤ وتوابعها .

ولا يقدح في تعليلنا هذا ، بل يزيده تأييدا ، عدم ظهور « التقليد اللغوى » ، فى المرحلة الأولى من مراحل الطفولة ؛ فإن عدم ظهوره فى هذه المرحلة راجع إلى أن أعضاء السمع إذ ذاك تكون غير دقيقة ، والإحساسات التى تصل منها تكون غير متميزة وغير تاركة أثرا واضحا بدعو الطفل إلى تقليده . هذا إلى أن ذاكرته السمعية (أى الذاكرة التى تحفظ الأصوات المسموعة) تكون فى هذا الدور ضعيفة ضعفا لا تستطيع معه مراقبة التقليد والإشراف عليه . وكلما نمت أعضاء السمع وتميزت إحساساتها وقويت ذاكرة الطفل السمعية نمت مع ذلك ظاهرة التقليد اللغوى .

- ٢ -

تطور اللغة عند الطفل وتطور التقليد فيها

يجتاز الطفل فى هذا السيل أربع مراحل : —

المرحلة الأولى : مرحلة الأصوات Le Cri : —

فى الشهور الخمسة الأولى بعد الولادة ، لا يظهر عند الطفل أى تقليد لأصوات الغير (اللهم إلا فى بعض حالات استثنائية نادرة غير موثوق بصحتها كالتى لاحظها سكيين Scipin فى الشهر الثانى ، وجويوم وسترن فى الشهر الثالث ، ودارون فى الشهر الرابع) . — وكل ما يظهر فى هذه المرحلة هى الأصوات الفطرية الآلية التى تنقسم من حيث مثيراتها إلى قسمين : —

١ - الأصوات غير التقليدية التى تثيرها الحالات الجسمية .

والنفسية والتي تكلمنا عنها بتفصيل في الفقرة السابقة تحت اسم « الأصوات الوجدانية »^(١).

٢ — الأصوات غير التقليدية التي تثيرها الأصوات المسموعة والتي تكلمنا عنها كذلك في الفقرة السابقة في بداءة اعتراضنا على نظرية لوداتيك^(٢).

المرحلة الثانية: مرحلة التمرينات النطقية Le Babillage, Exercices Vocales

حوالي الشهر الخامس تبدىء مرحلة « التمرينات النطقية » ، وهي المرحلة التي يولع فيها الطفل بإخراج أصوات ذات مقاطع شبيهة بالكلمات. تظهر في هذه المرحلة كما يقول الأستاذ رونجات Ronjat كل الأصوات وكل الحروف التي تستطيع أن تلفظها أعضاء النطق ، ومنها حروف قد لا يستعملها الطفل أبدا في حياته المستقبلية . ويؤيد هذا ما رواه الأستاذ ميرينجير Meringer الألماني من أن الأطفال ينطقون في هذه المرحلة بحروف لا توجد إلا في لغة الصقالبة ، وبأخرى لا توجد إلا في رطانات أواسط أفريقيا ، وبأخرى لا توجد إلا في لهجات زنج امريكا واستراليا واليابان والصين . وقد أثبت هذا المعنى نفسه ملاحظات الأستاذ جوتمان Gutzmann .

فالمرحلة التي نحن بصدد الكلام فيها هي مرحلة « الالعب اللفظية » التي سبق أن اشرنا إليها في اللعب^(٣) . والتي تدرب فيها أعضاء النطق على جميع الأصوات التي يمكن أن تلفظها .

ولا عبء بما قرره فونت وبرير preyer ومور Moor من أن أصوات

(١) أنظر ص ٦٥ وتوابعها .

(٢) أنظر ص ٧٠ .

(٣) أنظر ص ٣١ .

هذه المرحلة تختلف باختلاف الشعوب وان أطفال كل أمة يتدربون في أثناءها على الحروف الخاصة بلغة وطنهم؛ فان هذه النظرية قد أظهرت فسادها الملاحظات التي قام بها كثير من علماء نفس الطفل، وبخاصة الملاحظات التي رويها عن رونيغات وميرينجير وجوتمان؛ على أن تأملا بسيطا في الأصوات التي تصدر من أطفالنا في هذه المرحلة لكاف في إحاضها.

والغرض الذي ترمى اليه الطبيعة من هذه « التمرينات » الواسعة النطاق، هو تدريب أعضاء النطق على القيام بوظائفها العامة وإعداد الطفل لغويا إعداداً تاما للحياة المستقبلية، وجعله قادراً، في المرحلة التالية (مرحلة التقليد اللغوي) على أن يقلد بسهولة لغة أي أمة يعيش فيها. وفي هذه المرحلة (مرحلة « التمرينات النطقية ») يولع الطفل بتكرار الأصوات التي يلفظها عدة مرات: « بابا - تاتاتا أتيتا ... الخ ». وهذا مظهر من مظاهر ماسماه بلدوين « تقليد الطفل نفسه » أو « التفاعل الدائري » الذي أشرنا اليه فيما سبق^(١). -- وتبقى هذه العادة لديه حتى أوائل المرحلة الثالثة كما سندكر ذلك.

ويظهر ان بعض أصوات الطفل في هذه المرحلة ليست الا تقليداً خاطئاً لبعض الكلمات التي ينطق بها غيره، أو لبعض مقاطع من الكلمات التي يسمعها، أو للنبرات العامة التي يتكون منها الشكل الموسيقي لما يجري حوله من الحديث. يدل على ذلك ما رواه الأستاذ جرامونت Gramont الفرنسي: فقد اختار لأبنه مربية ايطالية ظلت ملازمة له حتى قبيل انتهاء هذه المرحلة، ثم اضطرت إلى مغادرة المنزل؛ وبعد شهر من مغادرتها له دخل الطفل في مرحلة « التقليد اللغوي » (المرحلة التالية

لهذه المرحلة (. فلاحظ والده حينئذ أنه يلفظ الكلمات الفرنسية بلهجة إيطالية وأن هذه العادة لم يتخلص منها إلا بعد مدة غير قصيرة ؛ وذلك يدل على أن بعض الأصوات التي كانت يلفظها في مرحلة « تمريناته النطقية » كان يحاول بها تقليد النبرات العامة لحديث مربيته الإيطالية . وأن هذه المحاولة قد ظهرت آثارها في مرحلة تقليده للغوى .

على أنه من الممكن في هذه المرحلة ، مع شيء من المهارة ، حمل الطفل على النطق ببعض أصوات تقليدية صحيحة . فقد روى الأستاذ جويوم أن ابنه « بول » لفظ مرة ، وهو في الشهر الخامس من عمره ، هذه الحروف : « آتا آيتا » وبعد انتهائه منها بالحفظ أعادها له والده ، فقلده الطفل فيها ؛ وأنه في الشهر نفسه أمكنه أن يقلد صوت قبلة سمعها .

وفي هذه المرحلة يفهم الطفل كثيراً من الكلمات التي يُنطق بها حوله دون أن يستطيع النطق بها ، ويجيب على معظم الأوامر التي يؤمر بها إجابة صحيحة في جماتها . فإذا قيل له مثلاً : أين أنفك ، فك ، ثديك ، أبوك ، أمك ، سريرك ، أو اقفل الباب ، افتح الشباك . . . الخ ، أجاب بحركات يده وجسمه إجابات تدل على فهمه معاني هذه الكلمات كما سندكر ذلك بتفصيل عند كلامنا عن « عوامل التقليد في اللغة » (١) .

وتمتد هذه المرحلة حتى أواخر السنة الأولى ، وقد تستغرق عند بعض الأطفال بعض أشهر من السنة الثانية ، وعند الأطفال غير العاديين لغوياً قد تمتد حتى نهاية السنة الثانية .

المرحلة الثامنة : مرحلة التقليد اللغوى أو مرحلة تعلم اللغة

وتبتدى أواخر السنة الأولى أو أوائل السنة الثانية غالباً ، وعند

(١) أنظر الفقرة التالية ص ٨٨ وتوابعها .

الأطفال غير العاديين لغويا قد لا تبدى* إلا أواخر السنة الثانية ، وتنتهى أول السادسة أو السابعة أو الثامنة .

وفيهما يقلد الطفل الكلمات التى ينطق بها المحيطون به تقليداً خاطئاً فى بادئ الأمر ولا يزال يصلح فاسد نطقه شيئاً فشيئاً معتمداً على التكرار وعلى المجهود الإرادى ومستفيداً من تجاربه حتى تستقيم له اللغة . - فتراه فى المبدأ يضع حروفاً بدل أخرى كالتاء مثلاً التى يضعها موضع الكاف ؛ وكلما تقدم فى هذه المرحلة حسن نطقه حتى يصل إلى آخرها فيتكلم تماماً كالـكبار . غير أن الأستاذ « روسلو Rousselot » قد قرر أن لغته يبقى بها ، بعد انتهاء هذه المرحلة ، بعض أخطاء وبعض خواص تختلف بها عن لغة الكبار ، وأن هذه الأخطاء والخواص يتفق فيها كل الأطفال الذين ولدوا فى أمة واحدة وفى عصر واحد ، وأنها تظل ملازمة لهم طول حياتهم . ويرجع إلى هذه الظاهرة ، فى نظر روسلو ، السبب فى أن لغة كل جيل فى أمة ما تختلف قليلاً عن لغة الجيل السابق له فى هذه الأمة . - ويظهر أن نظرية روسلو بها نصيب كبير من الصحة .

وإلى أخطاء الطفل فى تقليده الكلمات فى مبدأ هذا المرحلة يرجع السبب فى صعوبة فهم حديثه على غير الملازمين له .

وقد خيل إلى بعض الباحثين أن الطفل يخترع اختراعاً بعض كلمات فى مبدأ هذا الدور . وفى الحق أن بعض هذه الكلمات التى يُظن أنها من مخترعاته ليس إلا تحريفاً للكلمات التى يحاول تقليدها فيها كما يحاكاة خاطئة ، وأن بعضها الآخر ، كما لاحظ ذلك الأستاذان سترن وديلاكروا ، ليس إلا محاكاة صحيحة للكلمات التى يعتمد الملازمون له أن ينطقوا بها نطقاً محرفاً يتفق مع كيفية نطق الطفل فى هذا الدور ؛ فهذا القسم الأخير هو فى الحقيقة من اختراعات المحيطين به لا من اختراعاته هو .

وفي مبدأ هذه المرحلة تسيطر على لغة الطفل علاقة المشابهة؛ فتراه مثلاً يصرف كل الأفعال تصريفه للأفعال التي يعرفها، ويسمى كل الحيوانات باسم الحيوان الذي عرف اسمه؛ وعند ما يدرك الفرق بين المذكر والمؤنث يتبع طريقة واحدة في التأنيث بأن يضيف مثلاً، في تعبيره عن المؤنث، تاء إلى ما يدل على المذكر (فيقول مثلاً: خروف وخروقة، وحصان وحصانة، كما يقول كلب وكلبة).

وفي مبدأ هذه المرحلة كذلك يحاول الطفل أن يضع الأصوات والحروف التي كان يكررها كثيراً في أثناء مرحلة «التربينات النطقية» في معظم الكلمات الجديدة التي يقلدها؛ فإذا كان في مرحلة تمريناته النطقية مولعاً بتكرار لفظ «با» مثلاً ترى هذا المقطع في معظم الكلمات التي يحاول تقليدها في مبدأ هذا الدور؛ فيقول مثلاً «باد» قاصداً «أحمد» و «باب» قاصداً «كتاب» و «باية» قاصداً «طاوية» و «باسى» قاصداً «كرسى» و «باويت» قاصداً «بسكويت»... وهكذا. — وهذا مظهر من مظاهر ما يسميه الباحثون في اللغة: «مقاومة القديم للجدید» أو «آثار العادات اللغوية». غير أن هذه المقاومة لا توجد بشكل جلي ودائم إلا عند الكبار، وتظهر عند تعلمهم لغة أجنبية إذ يحاولون أن يضعوا، بدل الحروف التي لا عهد لهم بها، حروفاً شبيهة بها من لغتهم الأصلية كما سنذكر ذلك قريباً.

ولا يتحرر الطفل في أوائل هذه المرحلة مما كان مولعاً به في المرحلة السابقة من تكرار المقاطع والكلمات عدة مرات: بابا بابا = بابا (الوالد)، ماما ماما = ماما (الأم)، أط أط أط (القط)، كلب كلب كلب (الكلب)... وهلم جرا. — وهذا راجع إلى أسباب كثيرة: منها أن النشاط الحركي في الإنسان يتجه دائماً إلى الأشكال

المتماثلة والأوضاع المتشابهة ؛ ومنها أن الحركة ، أيًا كان نوعها ، عند ماثار ، يتطلب إيقافها فجأة مجهوداً أكبر من المجهود الذي يتطلبه استمرارها ، فالطفل بتكراره هذا يميل بفطرته إلى أخف المجهودين (وإلى هذا يرجع السبب في حدوث هذه الظاهرة أحياناً عند الكبار وبخاصة في أثناء كلامهم السريع) ؛ ومنها أن الصوت يُحدث إحساساً سمعياً لذيذاً عند الطفل المبتدىء في الكلام ، فهو يكرره رغبة منه أن يتكرر إحساسه السمعي الأول ، كما أن إحساسه بصوت طبله دقها بيده يدعوّه إلى تكرار الدق ليتكرر سماعه للصوت ، وكما يتمادى الكبير في تكرار صوت غنائى وجده لذيذ الوقوع على سمعه ؛ وهذا مظهر من مظاهر ماسماه بلدوين « تقليد الطفل نفسه » أو « التفاعل الدائرى » الذى سبق أن أشرنا إليه ^(١) .

وفى أوائل هذه المرحلة كذلك لا يستطيع الطفل تركيب الجمل ، بل يبدأ بالنطق بكلمات مفردة يريد بها التعبير عما تعبر عنه الجمل ، فيقول مثلاً « باب » قاصداً « افتح الباب » و « شباك » قاصداً « أغلق الشباك » و « بسكويت » قاصداً « أعطنى بسكويت » و « عصا » قاصداً « اضرب اهر بالعصا » . . . وهلم جرا ؛ ثم ترقى لغته فيلفظ كلمتين كلمتين ثم ثلاثاً ثلاثاً . . . وهكذا . ولا يصل إلى تركيب الجمل إلا فى أواسط هذه المرحلة ؛ ولكنه يركبها فى المبدأ تركيباً خاطئاً مبنيّاً على الكلمات من الأهمية النسبية فى نظره ، فيقول مثلاً (عصايا بابا ضرب محمد) قاصداً (ضرب بابا محمداً بالعصا) ؛ فيقدم (العصا) لأنها أكبر أهمية لديه من بقية عناصر الجملة ، ولأنها هى التى استلقت نظره أكثر من غيرها ، ولأن بيان آلة الضرب هو أهم ما يرمى إليه من جملة ، ثم (بابا) لصلته المباشرة بالعصا ، فهو الذى قد حركها ، ثم (ضرب) المعبر عن أثر تحريك أيه للعصا ، ويختتمها

(بمحمد) الذي لم يقيم بشيء إيجابي فيما يريد الطفل التعبير عنه، وكان عضواً غير عامل في جسم هذه الحادثة.

وأول كلمات يستطيع الطفل النطق بها في هذه المرحلة هي الأسماء الجامدة التي تدل على أمور حسية، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر (ولعدم استطاعته النطق بالضمائر في المبدأ تراه يعبر عن نفسه باسمه العلم فقط، فيقول مثلاً: «القط عض محموداً» قاصداً: «عضني القط»)، ولا ينطق بالحروف إلا في منتصف هذه المرحلة، ولذلك تظهر جملة في المبدأ مجردة من الحروف فيقول مثلاً: «محمد قعد كرسى» قاصداً «جلس محمد على الكرسي». — والسبب في هذا راجع إلى ما سنذكره في فقرة «عوامل التقليد في اللغة» من أن الطفل لا يستطيع أن يقلد تقليداً واضحاً إلا الكلمات التي يدرك مدلولها؛ وواضح أن درجة نموه الفكري في مبدأ هذه المرحلة لا تسمح له إلا بفهم الأسماء الجامدة التي تدل على أمر واحد محسوس يمكن أن يشار إليه، ولذلك لم يتسع متن لغته لغيرها؛ فإذا ما نما تفكيره وأمكنه أن يدرك مدلولات الأفعال التي تشتمل على أمرين معنويين (الحدث والزمان) استطاع تقليدها؛ وهكذا دواليك حتى يصل إلى منتصف هذه المرحلة فيبلغ مستواه الفكري درجة يستطيع معها فهم معاني الحروف التي هي أدق أنواع الكلمات مدلولاً، وإذ ذاك يستطيع النطق بها. — (أبعد هذا يستطيع عاقل أن يوافق لودانتك في أن عملية التقليد في اللغة آلية بحتة ١٩).

وفي هذه المرحلة يبلغ ميل الطفل إلى محاكاة الكلمات وقدرته على سرعة تقليدها أقصى ما يمكن أن يبلغه.

فلا يقتصر الطفل في نشاطه اللغوي على تقليد الكلمات التي يقال له والتي يريده المحيطون به على تقليدها، بل ينتفع كذلك بكثير من الكلمات

التي ترد في المحادثات التي تجري على مسمع منه فيقلدها ويضيفها إلى ثروته اللغوية . - فقد كنت أنحادث مرة مع أسرة فرنسية في موضوع علمي على مسمع من طفلة صغيرة لهذه الأسرة ما كانت تتجاوز إذ ذاك الخامسة من عمرها ، فلاحظنا بعد حديثنا هذا أن الطفلة تستعمل في جملها بعض كلمات من الكلمات العلمية التي كنا نستعملها في حديثنا والتي يندر أن تستعمل في اللغة العادية .

وترى الطفل جد مغتبط بالكلمات الجديدة وجد حريص على حفظها لدرجة أنه يكررها في خلوته كالتليذ يكرر قطعة محفوظات سيختبر فيها ، ويؤلف من شتاتها جملا غريبة ، وأغاني مجردة من الدلالة . وتراه كذلك لا يكاد يدع أى كلمة تلقى عليه دون أن يحاكيها ، وإن عاقه طول جملة قيلت له عن تكرارها كلها ، حاكي ما يكون عالقا بذهنه من كلماتها ، وبخاصة آخر كلمات فيها .

ولمهارة الطفل في التقليد اللغوي في أثناء هذه المرحلة ولشدة ميله إليه ، يستطيع أن يتعلم بسرعة وبسهولة أى لغة أجنبية إذا أتاحت له فرصة الاختلاط بأهلها ، وتسرى إليه بسرعة لهجات المقاطعات التي ينتقل إليها أهله . فقد روى الأستاذ «شافر Schaffer» أنه قضى شهرين من إجازته السنوية بفرنكونيا فلاحظ أن ابنه الذي كان سنه إذ ذاك ثلاث سنين وثلاثة أشهر قد سرت إليه لهجة سكان هذه البلدة وأخذ ينطق بالكلمات الألمانية بالشكل الذي ينطقونها به ، وأن هذه اللهجة قد ظلت ملازمة له بضعة أشهر بعد مغادرة البلد ثم انقرضت . وروى الأستاذ «جويوم» أنه قضى مرة إجازته بشرقي فرنسا فلاحظ أن أبناءه الذين كان سنهم يزيد قليلا عن ابن شافر ينطقون بحرف الراء الفرنسي R كما ينطق به أهل هذه المقاطعة . - وقد قضيت أنا مرة إجازتي مع أسرة باريسية بقرية من

قرى فرنسا تسمى سان كورنتان Saint Corentin متاخمة لمقاطعة النورماندى، فأدهشنى كثيراً أن طفلة صغيرة من هذه الاسرة، كانت تبلغ من السن نحو خمس سنين، قد سرت اليها، بعد بضعة أسابيع من اقامتنا، لهجة سكان هذه القرية، على الرغم من أن اختلاطنا بهم كان قليلا. فكانت تنطق بكل الكلمات الفرنسية كما ينطق بها أهل هذه القرية (فكلمة *poir* مثلا كانت تنطقها *pwair* وهكذا كل الكلمات المشتمة على *oi*)، وأصبح أسلوب حديثها وشكل تراكيها الجمل مطابقين كل المطابقة لأسلوب حديثهم وشكل تراكيهم. وعبثاً حاولنا إصلاح ما أصاب نطقها من تحريف؛ فانها لما شعرت بامتعاضنا من شكل حديثها كانت تجتهد وقت كلامها معنا في أن تكون باريسية اللهجة، حتى إذا ما اختلطت بأطفال هذه القرية أو بكبارها أصبحت كواحد منهم في لغتها. وظلت آثار هذه اللغة المحرفة ملازمة لها بضعة أسابيع بعد مغادرتنا القرية ثم انقرضت.

ولا تظهر مهارة الطفل التقليدية في أثناء هذه المرحلة في محاكاة الكلمات والجمل فحسب، بل تظهر كذلك في محاكاة الأساليب وفي محاكاة الشكل الصوتى الذى يلقى به الكبار الجمل الاخبارية والاستفهامية والطلبية والتعجبية، وفي محاكاة الحركات الجسمية التى تصحب حديثهم وما إلى ذلك.

ولا نحسبنا إلا مقررين لأمر بدهى إذا قلنا إن الأطفال في أثناء هذه المرحلة أمهر كثيراً من الكبار في مضمار التقليد اللغوى. فكلنا يعلم ما يعانى الكبار من الصعوبات وما يبدلون من الجهود الجبارة عند محاولتهم تعلم لغة أجنبية ومع ذلك قلما يصلون في إجادتها إلى درجة تجعلهم ينطقون بكلماتها كما ينطق بها أهلها، مهما طالت مدة إقامتهم بينهم، ومهما امتد زمن تعلمهم. على حين أن الطفل في هذه المرحلة إذا أتاحت له فرص

الاختلاط بمن يتكلمون لغات متباينة أخذ عنهم ، بوساطة التقليد ، كل هذه اللغات ؛ ولا يلبث بعد زمن قصير أن يتكلم بها جميعها كما يتكلم بها أهلها تماماً ؛ دون أن يكلفه هذا أى مجهود ، بل دون أن يشعر فى أثناء تقليده إياهم أنه يتعلم . ومن الغريب أن الطفل الذى يتعلم عدة لغات بهذه الوساطة ، تراه مدفوعاً بفطرته إلى محادثة كل شخص من المختاطين به باللغة التى أخذها عنه ؛ فيكلم فرنسيهم بالفرنسية وانجليزيهم بالانجليزية وعربيهم بالعربية... وهكذا ، دون أن يشعر أنه يتكلم بعدة ألسن . فقد ولد لألماني طفل من فرنسية ، فتعلم الطفل فى هذه المرحلة لغتى أبويه ، وكان إذا طلب إليه أبوه بالألمانية تبليغ أمر لوالدته بلغها ذلك الأمر بالفرنسية دون أن يشعر أنه يترجم إلى لغة أخرى الكلام الذى سمعه من والده . — وتحاول الأسرات الارستقراطية الانتفاع بهذه الظاهرة اذ تختار للأطفال فى مبدأ هذه المرحلة مربيات مختلفات اللغات فتنتقل اليهم بالتقليد كل لغاتهن وينشئون مجيدين لكل واحدة منها كما تجيدها المربية التى أخذوها عنها .

والسبب فى تفوق الصغار على الكبار فى هذا المضمار راجع إلى أن الكبار قد رسخت عندهم عادات كلامية خاصة وتشكلت أعضاء نطقهم بالشكل الذى يلائمها . وهذا الرسوخ وهذا التشكل يقفان ، فى سبيل اكتساب عادات جديدة مخالفة للعادات الأولى ، عقبة كأداء يتطلب التغلب عليها كثيراً من الوقت ومن المجهود . على حين أن الطفل فى هذه المرحلة لم ترسخ عنده بعد أية عادة كلامية ولم تتشكل أعضاء نطقه بأى شكل معين ، فلا يقاوم تقليده للغة ما أى مقاومة نفسية أو جسمية . — وهذا هو ما يسمونه بظاهرة « مقاومة القديم للجديد » أو « آثار العادات اللغوية » التى سبق أن احتجنا إليها لتعليل بعض أمور تبدو فى لغة الطفل نفسه فى مبدأ هذه المرحلة ^(١) ، والتي تظهر آثارها حتى عند الطيور .

(١) أنظر ص ٧٨ سطر ٧ وتوابعه .

فقد لاحظ «لودانتك» أن صغار الطيور المغنية إذا ربيت مع فصيلة أخرى غير فصيلتها قلدها في غنائها، وأنها إذا تركت مع هذه الفصيلة حتى كبرت ورسخت عندها هذه العادة الغنائية صعب عليها بعدئذ تقليد صوت فصيلتها نفسه.

ولا يقتصر نشاط الطفل التقليدى في هذه المرحلة على اللغة، بل يمتد كذلك إلى ما عداها من الأصوات (أصوات الطيور والحيوانات، أصوات الريح، الأصوات الشاذة، أصوات ذوى العاهات... الخ). فقد قرر الأستاذ «تين Taine» أن الأطفال في هذه المرحلة أمهر كثيراً من الكبار في تقليد أصوات الحيوانات. وروى «جوتمان» أنه كان يتمرّن على الفن الذى يسمونه: «فنتريلو كى Ventriloquie» (وهو التصنع فى النطق بشكل يُشعر السامع أن الكلام صادر من بطن المتكلم لا من لسانه أو صادر من شخص آخر غيره... وقد مهر فى هذا الفن كثير من يزعمون أن بهم مساً من الجن، أو «عليهم مشايخ» كما يقول العامة)، فأدهشه أن رأى ابنه الصغير الذى لم يكن يتجاوز إذ ذاك الثانية من عمره قد سبقه كثيراً فى هذا المضمار وتفوق عليه لمجرد سماعه أصوات أبيه التمرينية. ومما هو جدير بالذكر أن لبعض الأشخاص تأثيراً كبيراً فى تكوين لغة الطفل: الأم، المربية، الأخ الأكبر، الأخت الكبيرة ومن إليهم. فالطفل يغلب فى لغته تقليد أشخاص معينين من الملازمين له ومن يحبهم.

المرحلة الرابعة: مرحلة الاستقرار

وهى المرحلة الأخيرة فى هذا السبيل، وتبتدىء من السنة السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعاً لاختلاف الأفراد. وفيها ترسخ العادات الكلامية عند الطفل، ويستقر نطقه وشكل حديثه وصفات تراكيبه وأساليبه،

ويكون في كل هذا مطابقاً للكبار الذين أخذ عنهم اللغة بالتقليد .
غير أن الأستاذ « روسلو » قد قرّر أن لغة الأطفال يبقى بها ، طوال
هذه المرحلة ، بعض أخطاء وبعض خواص تختلف بها عن لغة الكبار ،
وأن هذه الأخطاء والخواص يتفق فيها كل الأطفال الذين ولدوا في
أمة واحدة وفي عصر واحد ، وأنها تظل ملازمة لهم طول حياتهم .
ويرجع إلى هذه الظاهرة ، في نظر الأستاذ روسلو ، السبب في أن لغة كل
جيل في أمة ما تختلف قليلاً عن لغة الجيل السابق له في هذه الأمة ، كما
قلنا ذلك فيما سبق .

وفي هذه المرحلة يتبدى الطفل يشعر بصعوبة في تعلم اللغات الأجنبية ؛
وتظهر هذه الصعوبة بشكل جلي في النطق بالكلمات التي تشتمل على
حروف غير موجودة في لغته . فالطفل المصري مثلاً يجد في هذه المرحلة
صعوبة كبيرة في النطق بالكلمات الفرنسية المشتملة على حرف P أو V
أو U . . . ويميل إلى استبدالها بحروف قريبة منها من حروف لغته .
وسبب هذا راجع إلى ما يسمى بظاهرة « أثر العادات اللغوية » أو « مقاومة
القديم للجديد » ، التي أشرنا إليها أكثر من مرة .

وقبل أن ندع هذه الفقرة يجدر أن ننبه إلى الأمور الآتية : —

١ — من الصعب تحديد الأسنان التي تتبدى فيها كل مرحلة من
هذه المراحل ، فإن هذا يختلف باختلاف الأفراد وباختلاف
البيئات والأمم .

٢ — إن دخول الطفل في مرحلة لا يقضى قضاء تاماً على كل صفاته
الصوتية في المرحلة التي قبلها ، أي لا تختفي أمامه كل عادات الطفل
الصوتية السابقة .

- ٣ -

عوامل التقليد في اللغة أو شروطه

تقدم لك أن عدم ظهور التقليد اللغوي في المرحلة الأولى من الطفولة راجع إلى عدم دقة أعضاء السمع عند الطفل حيث أنه لا يستطيع فهم معاني الكلمات (١).

ومن هذا يتبين لك أن عوامل التقليد في اللغة، أي الأمور التي يتوقف عليها وجوده والتي ينمو بنموها، ترجع إلى ثلاث ظواهر مرتبطة ببعضها البعض ارتباطاً وثيقاً، وهي: —

- ١ — وضوح الإحساسات السمعية .
 - ٢ — القدرة على حفظ هذه الإحساسات (الذاكرة السمعية) .
 - ٣ — فهم مدلولات الأصوات اللغوية .
- وستتكمّل هنا عن كل عامل من هذه العوامل الثلاثة بشيء من التفصيل .

١ — وضوح الإحساسات السمعية وتمييزها بعضها من بعض

يولد الطفل أصم، ويمتد صممه هذا حتى اليوم الرابع أو الخامس، وإذا ذاك تأخذ أمارات السمع في الظهور لديه، فتراه يميل برأسه عند سماع صوت كأنه يبحث عن مصدره (٢). غير أن إحساساته السمعية

(١) أنظر السطرين الأخيرين من صفحة ٧٢ والسطور التسعة الأولى من صفحة ٧٣ .

(٢) لم تظهر بوادر السمع بشكل جلي عند ابنتي « عفاف » إلا في اليوم السادس

نظل مبهمه إبهاماً كبيراً ويظل عاجزاً عن الوصول إلى تحديد مصدرها حتى أواخر الشهر الرابع ، وإذ ذاك تأخذ الاحساسات السمعية في الوضوح وتظهر قدرته على تعيين مصدرها . ولكن هذه الظاهرة لاتصل إلى درجة يعتد بها إلا في الشهور الأولى من السنة الثانية حيث تجتاز مرحلة النضج التي تستغرق أمداً غير قصير .

وقد ثبت أن وجود هذه الظاهرة عند الطفل يتبعها وجود ظاهرة التقليد في اللغة ، وأنه كلما نمت هذه الظاهرة نما تقليده اللغوي . فقد قلنا أنه في الشهر الخامس يجتاز المرحلة التي سميناهـا بمرحلة : « التمرينات النطقية » ، والتي يظهر فيها ميله إلى تقليد أصوات غيره ، ولكنه يظل طوال هذه المرحلة يقلدها تقليداً خاطئاً جداً بعيداً كل البعد عن الأصول التي يحاكيها ، ولا يصل في هذا السيل إلى درجة التقليد الواضح إلا في المرحلة التي تبتدىء من أواخر السنة الأولى أو أوائل الثانية .

٢ - الذاكرة السمعية

تظهر « الذاكرة النظرية » (ذكر الأشياء المنظورة) عند الطفل قبل ظهور « الذاكرة السمعية » (قدرته على حفظ الأصوات المسموعة) التي لاتبدو أماراتها عند الطفل إلا بعد بضعة أسابيع . ولكنها تنمو نمواً بطيئاً ولا تصل إلى درجة يعتد بها إلا حوالى الشهر الخامس ، ولا تبدأ مرحلة نضجها إلا من بداءة السنة الثانية .

(٣١ يناير سنة ١٩٣٤) . قبل هذا اليوم ما كانت تتأثر بأى صوت مهما قوى ومهما قرب مصدره منها . وفي هذا اليوم أخذت تتأثر بالأصوات القوية كالصوت الذى يحدثه باب الحجرة عند إغلاق الهواء له بشدة .

فهذا العامل يقطع فى طريق نموه نفس المراحل التى يقطعها العامل الأول، وتصحبهما فى سيرهما ظاهرة التقليد اللغوى : تظهر بظهورهما وتنمو بنموهما .

٣ - الشعور بدلالة الكلمات وفهم معانيها

تبدو لدى الطفل ظاهرة الشعور بأن المحيطين به يقصدون بأصواتهم اللغوية التعبير عن أمور خاصة، وتبدو لديه كذلك ظاهرة فهمه لمعاني بعض كلماتهم، يبدو كل أولئك فى مرحلة سابقة بزمان غير يسير للمرحلة التى يستطيع فيها تقليد هم لغويا .

فقد روى الأستاذ جويوم أن ابنته «لويز» كانت تفهم معنى كلمة «بابا» فى الشهر الثالث، وأن ابنه «بول» كان يفهم فى الشهر الرابع معنى كلمات «بابا» و«بول» (اسمه) و«ثدى»، وفى الشهر الخامس : «ماما» و«الأخ الأكبر»؛ مع أنهما فى هذا الدور ما كانا ليستطيعا النطق بكلمة من هذه الكلمات .

وفى مرحلة «التمرينات النطقية» (الشهر الخامس إلى أوائل السنة الثانية) تبدو من الطفل أمارات فهمه لمعاني طائفة كبيرة من الكلمات والجل التى توجه له كما سبقت الإشارة إلى ذلك ^(١) . فقد لاحظ الأستاذ «جويوم» على ولديه بول ولويز فى هذه المرحلة ما يأتى : يحرك الطفل يده عند ما يقال له : Adieu (فى حفظ الله) كما يحرك الكبار أيديهم عند ما يسمعون من مودعيهم هذه الكلمة ؛ يحاول أن ينهض عند ما يقال له أرقص ! واحد، اثنان، ثلاثة ؛ يجيب بحركات جسمية تدل على فهمه للمعنى عند ما يقال له : قبل والدك أو أمك ، اجذب لحيه إليك أو شعره ،

(١) أنظر ص ٧٦ سطر ١١ وتوابعه .

أنظر أخاك ، أين أبوك ، أوريهوند (أخوه) أو الهرة ، أو الدجاجة ، أو
الثدي ، أو المدفأة ، أو السرير ؛ يحاول أن يجيب بحركات جسمية ، بالقدر الذي
تسمح له به قواه ، عند ما يقال له تعال أو اجلس أوقف وهلم جرا .
وقد لاحظت على ابنتي « عفاف » وهي في أوائل شهرها السادس أنها
تفهم مدلول « بوبول » (اسم لهرة كانت بالمنزل) . فكانت كلما ذكر
أمامها هذا الاسم ، تصوب نظرها نحو الأرض لتبحث عنها ، فإن رأتها
حدقت فيها وتتبع حركاتها بنظرها ، وإن لم ترها أدارت نظرها
ناحية أخرى عليها تعثر عليها ؛ مع أنها في هذا الدور ما كانت لتستطيع
النطق بأى كلمة من الكلمات . — وهذه الكلمات وما شاكلها لا تكون
في المبدأ مفهومة للطفل إلا من أشخاص معينين ثم تصبح مفهومة له
من معظم الأشخاص . — مع أنه في معظم هذه المرحلة ، كما تبين لك فيما
سبق ، لا يستطيع أن ينطق نطقاً صحيحاً بأى كلمة من هذه الكلمات التي
يجيب عليها بحركات جسمية إجابة تدل دلالة واضحة على فهمه معناها .
فقد ذكر الأستاذ جويوم أن بنته لويز التي كانت تفهم كلمة « بابا » في
الشهر الثالث لم تستطع النطق بها إلا في الشهر السابع . وروى الأستاذ
« بريير Preyer » أن ابنه لم يبدأ نطقه الواضح بالكلام إلا في الشهر الثامن
عشر مع أنه كان يفهم تقريباً كل شيء في الشهور الأخيرة من السنة
الأولى . وروى سترن أن أحد أبنائه ، وسنه خمسة عشر شهراً ، كان عدد
الكلمات التي يفهمها ثلاثة أضعاف الكلمات التي ينطق بها ، وأنه لما بلغ
عشرين شهراً ما كان يستطيع حصر الكلمات التي يفهمها في حين أن
الكلمات التي كان ينطق بها إذ ذاك كانت محدودة .

ولكن على الرغم من أن فهم الطفل لمعاني الكلمات يسبق قدرته
على النطق بها ، فإن هذا الفهم شرط ضروري للتقليد اللغوي الصحيح

وعامل أساسي من عوامل نموه ؛ ولا أدل على ذلك من الأمور الآتية : —

١ — أن الطفل الذى يولد مجنوناً جنوناً يحول بينه وبين فهم معانى الكلمات لا يستطيع أبداً أن يتعلم لغته ولو كانت أعضائه نطقه وسمعه سليمة (وهذا يدل من جهة أخرى على فساد مارآه « لودانتك » من أن عملية التقليد عند الطفل آلية بحتة ؛ إذ الجنون لا يحول بين الفرد وبين أداء الحركات الآلية والمنعكسة أداء صحيحاً) .

٢ — قد ذكرنا فيما سبق أن أول كلمات يستطيع الطفل النطق بها فى مرحلة « التقليد اللغوى » هى الأسماء الجامدة ، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر وأنه لا يستطيع النطق بالحروف إلا فى منتصف هذه المرحلة ؛ وذكرنا أن هذا الاتساع التدريجى فى متن لغته يسير جنباً لجنب مع اتساع قدرته على فهم الكلمات . فلما كانت درجة نموه الفكرى فى مبدأ هذه المرحلة لا تسمح له إلا بفهم الأسماء الجامدة التى تدل على أمر واحد محسوس ، لم يتسع متن لغته لغيرها ؛ فإذا ما نما تفكيره وأمكنه أن يدرك مدلولات الأفعال التى تشتمل على أمرين معنويين (الحدث والزمان) استطاع تقليدها ، وهكذا دواليك حتى يصل إلى منتصف هذه المرحلة فيبلغ مستواه الفكرى درجة يستطيع معها فهم معانى الحروف التى هى أدق أنواع الكلمات مدلولاً ، وإذ ذاك يستطيع النطق بها . — وفى هذا من الدلالة على أن فهم الكلمات عامل أساسى من عوامل التقليد اللغوى ما لا يدع زيادة لمستزيد .

٣ — على أنه بدون فهم معانى الكلمات لا يتوافر العامل الأول (وضوح الاحساسات الصوتية) تمام التوافر . فالطفل ، بل الكبير كذلك ، لا يمكنه أن يميز تمييزاً كاملاً إلا الأصوات التى يفهم معانيها الحقيقية أو يعبرها خياله بعض المعانى .

٤ — وفضلاً عن هذا كله ، فإن الرغبة في تكرار الاحساس السمعي ، تلك الرغبة التي هي أساس الميل إلى التقليد اللغوي كما قلنا ، لا تكون قوية إلا إذا شعر الطفل بمدلول الصوت المسموع ، وبأنه يعبر عن أمر ما .

وقصارى القول ، أن العوامل الثلاثة الآتية الذكر مرتبط بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً وأن التقليد في اللغة متوقف وجوده على وجودها ونموه على نموها . فعدم ظهوره قبل الشهر الخامس منشؤه عدم وجود هذه العوامل ؛ وضعفه في مرحلة « التمرينات النطقية » سببه ضعفها إذ ذاك ؛ وقوته في المرحلة الثالثة مدين بها العاطل لقوتها في هذا الدور .

غير أنه قد يحدث عند أطفال غير عادين لغوياً أن يتخلف التقليد عن هذه العوامل الثلاثة . فقد لوحظ أن بعض أطفال يفهمون في سن متقدمة كل ما يقال لهم تقريباً (أى أن العوامل الثلاثة قد بلغت درجة كبيرة لديهم) ، ومع ذلك لا تظهر عندهم بوادر المحاكاة اللغوية إلا في السنة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة ؛ ولوحظ كذلك أن بعض أطفال يتقدمون كثيراً في السن ولا يتكلمون إلا بمعالجة وبوسائل غير طبيعية مع أنه لا يوجد أى عطب في أعضاء سمعهم ولا في أعضاء نطقهم ، ومع أن سلوكهم ، في مرحلة بكمهم هذه ، يدل على فهمهم لما يوجه لهم أو يقال حولهم من الحديث . — ولوحظ أن هذا التأخر اللغوي يتبعه غالباً تأخر في المشي عند الطفل .

وسبب هاتين الظاهرتين معا راجع إلى خمول محلى أو عام ، وإلى كسل طبيعى ، وإلى رغبة الطفل عن الاشتراك في الحياة الاجتماعية . ولهذا يجدر بنا أن نزيد على العوامل الثلاثة السابقة عاملاً رابعاً هو

نشاط الطفل الحيوى ومقدار مالىديه من عزم وإرادة ودرجة رغبته فى الاشتراك فى حلبة الحياة .

وهذه الحالات تزيد تأييدا ماقلناه فى الرد على لودانتك من أن التقليد فى اللغة هو نتيجة ميل طبعى يغذيه مجهود متواصل ويشرف عليه عزم الطفل وإرادته ، لا نتيجة تلك الحركات الآلية أو المنعكسة التى يقول بها لودانتك

- ٤ -

أثر النظر فى التقليد اللغوى

زعم بعض الباحثين فى اللغة أن لرؤية الطفل حركات فم المتكلم أثراً كبيراً فى التقليد اللغوى لا يقل عن أثر العوامل الثلاثة السابقة . ومن هؤلاء الأستاذ « انوفروكز Onufrowicz » الذى يدعى أن الطفل لا يستطيع فى المبدأ تقليد صوت يُنطق به من خلفه . وأهم الأدلة التى يقدمونها على صحة نظريتهم تلخص فيما يلى :

- ١ - يلاحظ أن الأطفال فى مرحلة « تمريناتهم النطقية » يراقبون بانتباه حركات شففى المتكلم ، وحركات شففيه فقط . — وهذا يدل على أن الطفل فى المراحل الأولى لتقليده اللغوى يعتمد على إحساساته النظرية .
- ٢ - يلاحظ أن الأطفال ، بعد هذه المراقبة النظرية ، يحركون شفاههم وأفواههم تحريكاً شبيهاً بالتحريك الذى رأوه دون أن يلفظوا صوتاً ما . — وهذا يدل على أنهم يفتتحون مرحلة تقليدهم اللغوى بتدريب أعضاء نطقهم على محاكاة ما يصل إليهم عن طريق النظر من حركات أفواه المتكلمين وشفاههم .

٣ - يلاحظ أن أول حروف يقلدها الطفل هي الحروف الشفوية التى يتطلب النطق بها أن تتحرك الشفة حركات ظاهرة يمكن الطفل رؤيتها بسهولة : « بابا ، ما ما » . - وهذا يدل على ما للنظر من الأهمية فى التقليد اللغوى وعلى أسبقيته للعوامل الثلاثة التى ذكرناها .

٤ - يلاحظ أن الأطفال الذين يولدون صما يمكنهم أن يتعلموا اللغة بوساطة محادثتهم لما يصل إليهم عن طريق النظر من حركات أفواه المتكلمين وشفاههم . - وهذا يدل على أن للنظر أهمية فى التقليد اللغوى لا تقل عن أهمية السمع .

٥ - يلاحظ أن الطفل الذى يولد أعمى يتأخر فى تعلم اللغة عن الطفل البصير . وهذا يدل على ما للنظر من الأثر فى سير التقليد اللغوى .

ولكن هذه النظرية فاسدة من أساسها ؛ فإن محاكاة الطفل للحركات التى تؤديها شفة غيره غير ممكنة عمليا . - من المعقول أن يحاكي الطفل صوتا يصل إليه عن طريق أذنيه ، لانه يسمع صوت نفسه فى أثناء هذه المحاكاة ، فيستطيع أن يوازن بين صوته هو الذى يسمعه والصوت الذى يسمعه ، وأن يصلح خاطيء صوته شيئا فشيئا حتى يجعله مطابقا للأثر الذى تحفظه ذاكرته من الصوت الأول . ولكن كيف يعقل أن يحاكي الطفل الحركات التى تؤديها شفة غيره والتى تصل إليه عن طريق النظر وأن يحرك شفته هو تحريكا مطابقا لتلك الحركات التى رآها ، مع أنه لا يمكنه أن يرى كيف تتحرك شفته هو ، فلا يمكنه إذا حركها أن يعرف إن كانت حركاتها مطابقة للحركات التى رآها أم غير مطابقة لها ، ولا يمكنه ، تبعاً لذلك ، أن يصلح ما فيها من الأخطاء إصلاحاً يجعلها مماثلة لما رآه ؟ !

وأما البراهين التي ذكروها فليس منها ما يدل دلالة قاطعة على صدق نظريتهم .

١ - فلئن راقب الطفل شفة المتكلم فليس ذلك ناشئاً عن رغبته في تقليد حركاتها ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، بل عن رغبته في تحديد مصدر الصوت . وهذه الرغبة فطرية عند الطفل ، وتبدو منه حيال كل الأصوات كلاميها وغير كلاميها ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك عند بحثنا في العامل الأول من عوامل التقليد ^(١) . وتظهر أماراتها لديه من الشهر الرابع أى في نفس الوقت الذي يدعى أصحاب هذه النظرية أن ظاهرة تقليد الطفل لحركات شفة المتكلم يبتدىء ظهورها فيه . - على أن الطفل في هذه المرحلة يحدق في كل ما يتحرك أمامه ويتبعه بنظره مادام متحركاً لا لرغبته في تقليد حركته بل لمجرد رغبته في رؤية هذه الحركة وتتبعها ، وهذا أثر من آثار غريزة حب الاستطلاع ومظهر من مظاهر الألعاب الحاسية التي سبق أن أشرنا إليها في كلامنا عن طوائف الألعاب ^(٢) .

٣ - وأما ما يقولونه من أن الطفل ، بعد رؤيته شفة غيره تتحرك بالكلام ، قد يحرك شفته هو تحريكاً مجرداً من الصوت ولكنه مطابق للتحريك الذي رآه ، فقد دلت ملاحظات عديدة على أن هذه الظاهرة لا تبدو عند الطفل إلا من الشهر السابع أى في الدور الذي تبدأ فيه مرحلة تقليده اللغوي للكلمات التي يسمعها . فطابقة حركة شفته في هذه المرحلة لحركة شفة المتكلم يمكن أن تفسر بأحد تفسيرين : التفسير الأول ما يدعيه أصحاب النظرية التي نحن بصدد مناقشتها وهو أن سبب هذه المطابقة راجع إلى أن الطفل يوجه مجهوده إلى محاكاة حركة الشفة التي

(١) انظر ص ص ٨٦ ، ٨٧ .

(٢) انظر صفحته ٣٠ رقم ٢ .

وصلت إليه عن طريق النظر . وهذا التفسير غير معقول ، لأن الطفل كما قلنا لا يرى كيف تتحرك شفته هو فلا يمكنه أن يجعل حركاتها مطابقة للحركات التى رآها لمجرد رؤيته لها . — التفسير الثانى هو أن سبب هذه المطابقة راجع إلى أن الطفل يوجه مجهوده إلى محاكاة الصوت الذى وصل إليه عن طريق السمع ، ومحاكاته لهذا الصوت أو محاولة محاكاته له ، بصوت جهرى أو خفى ، هى التى تجعل شفثيه تتحرك بحركات مطابقة للحركات الأولى مع صوت مسموع إن كانت المحاكاة جهرية ومع صوت غير مسموع إن اقتصر على محاكاته محاكاة خفية . وهذا التفسير هو المتعين لأنه لا يتعارض مع المعقول ولا مع الواقع . ومنه يتبين أن ليس هناك محاكاة مقصودة لحركة الشفة المرئية بل محاكاة للصوت ينجم عنها ، من دون قصد ، تشابه أو مطابقة بين حركات شفة المقلد وحركات شفة المقلد .

٣ — وأما ادعاؤهم أن أول حروف يحاكيها الصبي هى الحروف الشفوية (م ، ب . . . الخ) التى يتطلب النطق بها أن تتحرك الشفة حركات ظاهرة يمكن الطفل رؤيتها بسهولة ، فزعم لا يتفق مع الواقع ؛ لأنه يظهر ، فى أول مرحلة « التقليد اللغوى » ، مع هذه الحروف الشفوية ، حروف أخرى (حلقيه وغيرها) لا تترك أى أثر فى وجه المتكلم ولا على شفثه .

٤ — وأما مسألة تعلم الأطفال الذين يولدون صما الكلام بوساطة النظر فلا تنهض أبداً دليلاً على صحة نظريتهم للأمور الآتية :

أولاً — لأن هذا التعلم لا يكون إلا بعد تربية مقصودة ، ومعالجة طويلة ، وفى مدارس خاصة ، وبوسائل غير طبيعية . إذ الطفل الذى يولد أصم لو ترك وشأنه لنشأ أبكم ولو لم يكن هناك أى عطب فى أعضاء

نطقه ، وكذلك الطفل الذى يصاب بالصمم قبل أن يصل إلى السنة الرابعة أى قبل أن يتم تعلمه اللغة . فمن المغالطة إذن اعتبار تعلم الصمم الكلام بوساطة النظر تحت تأثير هذه الوسائل الصناعية السابق ذكرها دليلاً على أهمية النظر فى التقليد اللغوى الذى نحن بصدد الكلام فيه ، ونعنى به التقليد اللغوى الطبيعى الذى يجيب به الطفل داعى ميوله الغريزية والذى لا يحتاج معه إلى استخدام أى وسيلة صناعية ولا إلى أى تدخل مقصود من الكبار والذى يتعلم الأطفال العاديون لغتهم بوساطته .

ثانياً — أن محاولة تعليم المولودين صم الكلام بوساطة النظر لا يمكن أن تنتج أى نتيجة إلا إذا كان الطفل الذى يراد تعليمه قد تجاوز السنة الثامنة من عمره على الأقل ، وكلامنا فى التقليد اللغوى العادى الذى يتعلم الأطفال الكلام بوساطته فى السنين الأولى من طفولتهم .

ثالثاً — على أننا لا نسلم أن الاحساسات النظرية وحدها كافية لتعلم المولودين صم الكلام ، لأن طائفة كبيرة من الأصوات اللغوية لا يترك النطق بها على وجه المتكلم ولا على شفته أى أثر منظور يمكن تقليده فيه . ولذلك يلجأ معلمو الصم إلى وسائل أخرى غير النظر ، فتراهم تارة يحاولون أن يجعلوا التلاميذ يحسون بكمية الهواء الخارجة من فم المتكلم وتارة يدعونهم يلمسون حلقوم المتكلم أو صدره أو طرف أنفه أو قمة رأسه . الخ ، كل هذا ليتمكنوا بوساطة حواس أخرى غير النظر — الذى ظهر للمعلمين عدم كفايته — من الشعور بالذبذبات الخاصة التى يحدثها الصوت والتى تسمح لهم بتمييز الحروف وبالنطق بها .

رابعاً — هذا إلى أن نفس الحروف التى يترك النطق بها أثراً مرئياً على فم المتكلم لا يستطيع المولودون صم محاكاتها بمجرد نظرهم للعلم ينطق بها . وذلك لأنهم لا يمكنهم أن يروا كيف تتحرك شفاههم ، فلا يمكنهم ،

تبعاً لذلك ، أن يجعلوا حركتها مطابقة للحركة التي رأوها . ولذلك يلجأ معلمو الصم إلى وضع مرآة أمام المعلم والتلميذ ليتمكن الأخير من رؤية ما تؤديه شفته ومن اصلاح اخطائها إصلاحاً يجعلها مطابقة لحركات شفة المعلم .

خامساً — ومع هذا كله فتعليم المولودين صم الكلام لا يُكلل بالنجاح الا مع بعض أفراد منهم ، مع أولئك الذين تحفزهم الى هذا رغبة شديدة في التكلم ، والذين يمتازون بنشاط نادر في أعمالهم وبقوة إرادتهم وبحدة ذكائهم وبشدة انتباههم لما يلقي عليهم . أما من عدا هؤلاء فلا يكاد ينتج لديهم هذا التعليم أية ثمرة ، ولا يمكن مربيهم مهما بذلوا من الجهد أن يحولوا بينهم وبين لغة الإشارة المحبوبة لديهم .

سادساً — وفضلاً عن كل ما تقدم ، فإن هذه النتائج الضئيلة المحدودة التي يُحصل عليها من تعليم المولودين صم الكلام يرجع معظم الفضل فيها إلى ما يسمونه « الانقراض السمعية » ، وهي البقية الباقية من السمع التي توجد عند طائفة كبيرة منهم . — وقد شعر مربو الصم الحاليون بأهمية هذه البقية الباقية من السمع فوجهوا جل تربيتهم اللغوية شطر الانتفاع بها . هـ — ولئن تأخر الطفل الذي يولد أعمى في تعلم اللغة وأظهر في هذا الميدان ضعفاً عن البصير ، فضعفه هذا ليس سببه عدم رؤيته حركات شفة المتكلم أو فمه كما يدعى أصحاب هذه النظرية ، وإنما سببه في الحقيقة راجع إلى صعوبة فهمه لمعاني الأصوات التي يسمعها . فإن مما يساعد الطفل على فهم ما تدل عليه الكلمات والجل إشارة الكبار وقت النطق بها إلى الأمور المادية التي تدل عليها والحركات اليدوية والجسمية التي يقوم بها المتكلم عادة في أثناء كلامه والتي تُعين إلى حد كبير على فهم ما يرمى إليه ؛

وواضح ان الطفل الذى يولد أعمى لا يستطيع الانتفاع بهذين المساعدين .
فضعفه أو تأخره فى التقليد اللغوى سببه إذن عدم توافر العامل الثالث الذى
أشرنا إليه (فهم معانى الكلمات ^(١)) توافراً كاملاً . على أن ضعفه هذا
ليس شيئاً مذكوراً بجانب ضعف الاصم ؛ فإنا لا نحتاج أبداً مع الطفل
السميع الذى يولد أعمى إلى الالتجاء إلى وسائل صناعية كما نحتاج إلى ذلك
مع البصير الذى يولد أصم .

وصفوة القول : ان النظرية التى نحن بصدد مناقشتها غير معقولة نظرياً ،
والأمور التى تقرررها غير ممكنة عملياً ، وبعض الأدلة التى يسوقها أصحابها
للإبراه على صحتها لا يكاد يقوى على تأييدهم ، وبعضها الآخر ، إذا
ُحُلِّلَ تحليلًا دقيقاً ، كان دليلاً عليهم لا دليلاً لهم . — ويكفى لادحاضها هذه
الحقيقة التى لا يختلف فيها اثنان : الطفل الذى يولد أعمى يتعلم اللغة
بسهولة ، وبطريقة طبيعية ، وبدون حاجة لآى تدخل مقصود ، ولا
يتخلف فى هذا السبيل كثيراً عن المبصر ، وتخلقه هذا راجع إلى أمور
أخرى غير ما يدعونه ، على حين ان الطفل البصير الذى يولد أصم أو الذى
يصاب بالصمم قبل ان يتم تعليمه اللغة مقضى عليه بالكم ولو كانت اعضاء
نطقه سليمة ، اللهم إلا إذا التجأنا معه إلى طرق صناعية بحثة ؛ صعبة المراس
لا يمكن الانتفاع بها إلا فى سن الطفل المدرسية ، ولا تكفل بالنجاح إلا
مع طائفة محدودة من المصابين بهذه العاهة ، ولا نستطيع مع هذا كله
أن نستغنى فيها عن « الانقاض السمعية » ولا أن نُحِلَّ بوساطتها محل اللغة
الطبيعية إلا لغة ناقصة مشوهة .

لذلك عند ذكرنا لعوامل التقليد اللغوى عند الطفل لم نذكر من بينها

ما يدعيه أصحاب هذه النظرية من رؤية المقلد ما يؤديه فم المتكلم وشفته من الحركات .



الانتفاع بالحقائق السابقة في التربية والتعليم اللغويين

ليس بعزيز على المتأمل في البحوث النظرية السابقة أن يستخلص منها عدة قواعد عملية للتربية والتعليم اللغويين . ولكننا ، مع ذلك ، قد أثرنا أن نذكر بعض أمثلة تتضح على ضوءها الطريقة التي يجب سلوكها في هذا الاستنباط . — وإليك هذه الأمثلة : —

١ — تقدم لك أن أول كلمات يستطيع الطفل النطق بها هي الأسماء الجامدة التي تدل على أمور حسية يمكن أن يشار إليها ، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر ثم الحروف ؛ وأن هذا الاتساع التدريجي في متن لغته يسير جنباً لجنب مع اتساع قدرته على فهم الكلمات ^(١) .

فالواجب على المربين والمعلمين أن يترسموا هذا الارتقاء الطبيعي ؛ فلا يحملوا الطفل على النطق بالحروف مثلاً في المرحلة التي لا يستطيع فيها فهم مدلولها ، ولا يكلفوه استظهار قطعة مشتملة على معان كلية في السن التي لا تسمح له فيها قواه العقلية إلا بفهم الجزئيات ... وهلم جرا .

٢ — تقدم لك أنه في مبدأ مرحلة « التقليد اللغوي » تسيطر على لغة الطفل علاقة المشابهة ، فتراه يصرف كل الأفعال تصريفه للأفعال التي يعرفها ، ويسمى كل الحيوانات باسم الحيوان الذي عرفه ، فيطلق مثلاً على البقرة اسم الحصان لما بينهما من الشبه في القوائم والصورة العامة ... وهلم جرا ^(٢) .

(١) انظر ص ٨٠ .

(٢) انظر ص ٧٨ .

فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على محاربة هذه النزعة وعلى وقاية لغة الطفل من شرورها؛ ولا يكون ذلك إلا بتربية قوة الملاحظة لديه، ولفت نظره، بكل الوسائل الممكنة، إلى ما بين المحسّات المتشابهة من وجوه الاختلاف، والعمل على إصلاح كل ما يدر منه من خطأ لغوي أو صرفي بمجرد صدوره منه حتى لا يتكرر فيرسخ لديه ويعتاده.

٣ — تقدم لك أن كثيراً من الألفاظ الغريبة التي تصدر من الطفل في أوائل « مرحلة التقليد اللغوي »، والتي يخيل إلى بعض الناس أنها من مخترعاته، ليست في الواقع إلا محاكاة صحيحة للكلمات التي يعتمد الجهلاء من الملازمين له أن ينطقوا بها نطقاً محرفاً لتدليله ومداعبته (١). فالواجب على المحيطين بالطفل في هذه المرحلة أن يتجنبوا هذه العادة السيئة؛ فإن محادثتهم إياه بالكلمات المحرفة ترهقه من أمره عسراً، إذ تشغل قسطاً كبيراً من وقته الثمين بحفظ ألفاظ لا قيمة لها في حياته المستقبلية، وتحمله على بذل مجهود في أمور من شأنها أن تفسد نطقه وتعوق تكونه اللغوي.

٤ — تقدم لك أنه في « مرحلة التقليد اللغوي » يبلغ ميل الطفل إلى محاكاة الكلمات وقدرته على سرعة تقليدها أقصى ما يمكن أن يبلغه، وأنه لذلك يستطيع أن يتعلم بسرعة أي لغة أجنبية إذا أُتيح له الاختلاط بأهلها دون أن يكلفه ذلك مجهوداً يذكر، بل دون أن يشعر في أثناء محادثته لحديثهم أنه يتعلم شيئاً جديداً (٢).

فالواجب على المربين أن ينتهزوا هذه الفرصة الثمينة ليزودوا الطفل بما عسى أن يحتاج إليه في حياته المستقبلية من لغات أجنبية؛ وذلك بأن

(١) أنظر ص ٧٧ سطر ١٧ وتوابعه.

(٢) أنظر ص ٨٠ (سطر ٢٠ وتوابعه) والصفحات التالية لها.

يشاركوا معهم في تربيته المنزلية حاضنات أجنبيات ، أو بأن يعيشوا به إلى « روضة أطفال » تشرف عليها مربيات تختلف ألسنتهن عن لسان أسرته . — غير أن ذلك ، لسوء حظ بني الانسان ، لا يتاح في عصرنا الحاضر إلا لذوى اليسار .

٥ — تقدم لك أن الطفل في « مرحلة التقليد اللغوى » تغلب عليه لهجات الملازمين له والمشرفين على تربيته (١).

فالواجب على الآباء أن يُعِينُوا بانتقاء الحاضنات فيختاروهم ممن حسن نطقهن ورقّت أساليهن وسلمن من العيوب اللفظية كالعى والفاءة والتأتأة واللثغة . . . وما إلى ذلك .

٦ — تقدم لك أنه في « مرحلة الاستقرار » التى تبتدىء من السنة السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعاً لاختلاف الأفراد ، ترسخ العادات اللغوية عند الطفل ويستقر نطقه وشكل حديثه وصفات تراكيبه وأساليبه ، وأن كل أولئك يجعل تعلمه لغة أجنبية من أشق الأعمال عليه وعلى مربيه (٢) .

ومن هنا يظهر لك خطأ نظمنا التعليمية التى توجب على تلاميذ المدارس الابتدائية ، وسنهم يتراوح بين التاسعة والثالثة عشر ، تعلم لغة أجنبية . فقد غفل واضعو هذه النظم عن الحقائق السابق ذكرها ، ولم يدروا أن الطفل لا تنصرم الثامنة من عمره حتى ينصرم ما كان لديه من ميل فطرى إلى تقليد الأصوات ، وأن تكليفه في هذه المرحلة تعلم لغة أجنبية يتطلب منه بذل مجهود جبار لم تقو بعد مواهبه الجسمية والعقلية على بذل مثله ، وأن في هذا إرهاقاً له وتعطيلاً لنموه الجسمى والفكرى . —

(١) أنظر ص ٨٤ سطر ١٦ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ٨٥ سطر ٩ وتوابعه .

على أن الطفل في هذه المرحلة لا يمكن أن يدرك الفائدة التي تعود عليه من تعلم لغة أجنبية ، بل لا يمكن أن يدرك مدلول « لغة أجنبية » (أى لسان يتفاهم به أفراد شعب غير شعبه) ؛ فلا يمكن أن يهتم بهذا التعلم لذاته ولأنما عسى أن ينجم عنه من فوائد ؛ وبذلك تصبح أعماله في هذا السبيل من قبيل ما سميناه في فصل اللعب « بالأشغال الشاقة ^(١) » . — هذا إلى أن ما يتعلمه من لغات أجنبية في هذا الدور يزاحم المعلومات الأولية التي يتلقاها عن لغة بلاده فيعوق إيساغته لقواعدها ويحول دون تشربه لروحها ؛ وفي هذا من الضرر مالا يحتاج إلى بيان . — وما يدعو إلى الدهشة أننا لا نكاد نجد لهذا النظام نظيرا بين مناهج التعلم في الغرب .

٧ — تقدم لك أن عوامل التقليد في اللغة ترجع إلى أربعة أمور :

وضوح الاحساسات السمعية ؛ والقدرة على حفظ هذه الاحساسات وعلى تذكرها عند الحاجة إليها ؛ وفهم معانى الكلمات ؛ ونشاط الطفل الحيوى أى مقدار ماله من عزم وإرادة ورغبة في الاشتراك في حلبة الحياة ^(٢) .

فينبغي للبرين أن يجعلوا هذه الحقائق نصب أعينهم ، وأن يعلموا أن ما يبذلونه من الجهود في سبيل التربية والتعليم اللغويين يتوقف نجاحه على عنايتهم بالأمور الآتية . —

١ — تربية حاسة السمع ، ووقاية أعضائها من كل ما يعوقها عن أداء وظائفها أداء كاملا ، وعلاجها بما عسى أن يكون بها من خلل طبيعى أو مكتسب ؛

ب — تربية قوى الحفظ والذكر ؛

(١) أنظر ص ٥١ سطر ١٢ وتوابعه .

(٢) أنظر صفحات ٨٦ — ٩٢ .

- ج - تربية الإرادة وإثارة النشاط الحيوى ؛
 د - أن تكون مدلولات الألفاظ والجمل التى يراد الطفل على محركاتها واضحة تمام الوضوح فى ذهنه .

القسم الثانى : التقليد فى الحركة

- ١ -

طوائف التقليد فى الحركة ^(١)

يعتبر الشخص مقلداً لغيره فى حركاته - بأوسع معانى كلمة التقليد - إذا كان احساسه فى الحال بأعمال تصدر من غيره أو تذكره لأعمال قام بها غيره أمامه فى الماضى ، هو الذى قد حملة ، بشكل ما ، على أداء مثلها . نقول : « قد حملة » ، لأنه إن حصلت مشابهة أو مطابقة بين شخصين فى عمل ما بشكل اتفاقى ، أى دون أن يكون إدراك ثانيهما لعمل الأول أو تذكره لهذا العمل هو الذى قد حملة على القيام بمثله ، لا يكون تمت تقليد . فالتقليد فى الحركة بهذا المعنى الواسع يمكن أن يقسم من نواح متعددة وحسب اعتبارات كثيرة : -

(أولاً) فينقسم ، من حيث قرب الأثر المنقول عنه العمل ، إلى قسمين :

١ - تقليد لما يحسه الشخص فى الحال ، أى لما لا تزال آثار احساسه به

(١) اتقاء للبس سنسمى فى هذه الفقرة وفى الفقرات التى تليها من هذا القسم المقاد بالكسر « الشخص الثانى » والمقاد بالفتح « الشخص الأول » .

باقية ؛ وذلك كان يرى الطفل أمه تبتسم فيحمله هذا على محاكاة الابتسام بعد رؤيته له مباشرة أو في أثناء رؤيته له ؛

٢ — تقليد لما يذكّره الشخص الثانى من سلوك الشخص الأول ؛ وذلك كأن يرى الطفل شحاذاً فى الطريق ، وبعد رجوعه إلى البيت أو بعد ذلك بأيام تحضر إلى ذاكرته صورة الشحاذ وحركاته ، فتحمله هذه الصورة الذهنية على محاكاته .

(ثانياً) وينقسم ، من حيث معرفة الشخص الثانى للعمل الذى يحاكيه قبل رؤيته الشخص الأول يقوم به ، إلى قسمين :

١ — تقليد حركاته معلومة للشخص الثانى ، وكان يمكنه القيام بها دون رؤيته الشخص الأول ؛ وكل ما هنالك أن احساسه بحركات الشخص الأول ، أو تذكره لهذه الحركات قد دفعه إلى أن يأتي بمثلها . وذلك كأن يرى الطفل الذى يجيد المشى أمه تمشى فيمشى مثلها . — فحركات الشخص الأول فى هذا النوع لا وظيفة لها إلا مجرد الاثارة ؛

٢ — تقليد حركاته مجهولة للشخص الثانى ، وما كان يمكنه القيام بها دون رؤية الشخص الأول . وذلك كأن يرى الطفل معلم الألعاب الرياضية يودى أمامه تمريناً كان يجهله من قبل فيعمل على أن يأتي بحركات تشبه حركات المعلم . — فحركات الشخص الأول فى هذا النوع تقوم بوظيفتى الاثارة والتعليم معاً .

(ثالثاً) وينقسم ، من حيث عنصر السلوك الموجه إليه الانتباه التقليدى والذى حصلت فيه المحاكاة ، إلى ثلاثة أقسام :

١ — تقليد فى النتيجة العامة التى أدى إليها سلوك الشخص الأول ،

دون توجيه الانتباه إلى حركات هذا السلوك وذلك كأن يرى الطفل الصغير والده يقبض على القلم بشكل خاص ويحركه في أثناء كتابته به حركات خاصة على القرطاس ، فيدفعه مارآه إلى القبض على القلم بشكل ما والدق به على الورقة ليحدث أثراً شبيهاً بالآثر الذي أحدثته حركات والده . فإن انتباه الطفل التقليدي ليس موجهاً في هذه الحالة إلى الحركات التي تؤديها يد الوالد ، بل إلى النتيجة العامة لهذه الحركات ، وهي مجرد إحداث أثر على الورق ؛ بدليل أن الطفل في هذه الحالة كثيراً ما يقبض على القلم ويحركه بشكل يختلف اختلافاً كبيراً عن الشكل الذي عمله أبوه في هذا القبض وفي هذا التحريك . وكأن يرى الطفل الصغير والدة تفتح مظلة بالضغط على أحد أجزائها فيحمله مارآه على محاولة فتحها بطريقة ما . فإن انتباهه التقليدي ليس موجهاً في هذه الحالة إلى الحركات التي قامت بها أمه ، بل إلى النتيجة العامة لهذه الحركات ، وهي مجرد فتح المظلة ؛ بدليل أنه في هذا الدور وفي هذا المثال كثيراً ما يحاول فتح المظلة بشكل يختلف اختلافاً كبيراً عن الشكل الذي فتحتها به أمه . - وسنتكلم عن هذا النوع من التقليد بتفصيل عند كلامنا عن مراتب التقليد .

٢ - تقليد في الحركات نفسها دون توجيه الانتباه إلى النتيجة ، وذلك كأن يرى الطفل والدة تمد يدها لتناول هنة بعيدة عنها ، فيدفعه هذا إلى محاكاتها في حركة الممد دون أن يعير النتيجة العامة ، وهي القبض على الهنة ، أى قسط من انتباهه التقليدي .

٣ - تقليد في الحركات وفي النتيجة معاً . وذلك كأن يرى الطفل والده يثق جرس مكتبته بالضغط على جزء خاص منه ضغطاً يحدث صوتاً فيدفعه هذا إلى الضغط على نفس الجزء ونفس الشكل الذي قامت به أصابع والده محاولاً تقليده في حركاته وفي إحداث النتيجة (وهي الصوت) التي نجمت عن هذه الحركات .

وهذه الأنواع الثلاثة تختلف في شكل الانتباه، وفي العناصر العقلية المتوقف عليها أداء كل منها: فالطفل الذى يستطيع القيام بنوع منها قد لا تسمح له قواه العقلية وشكل انتباهه بالقيام بما عداه، كما سيظهر ذلك عند دراستنا لمراتب التقليد وتطوره.

رابعا — وينقسم، من حيث علاقة الحركات التقليدية بشخص المقلد إلى قسمين:

١ — التقليد المطابق. — وهو الذى تكون فيه الحركات التقليدية موجهة إلى نفس الأمور الموجهة إليها حركات الشخص الأول. وذلك كأن يرى الطفل والده يمسح حذاءه (حذاء الوالد) فيحمله هذا على محاكاته في مسح نفس الحذاء، أو يمتطى جواداً فيدفعه هذا على محاولة ركوبه وراءه، أو يضرب أخاه الصغير فيشاركه في ضربه.

٢ — التقليد المشابه. — وهو الذى تكون حركاته موجهة إلى أمور تتعلق بالشخص الثانى ولكنها مشبهة للأمور الموجهة إليها حركات الشخص الأول. وذلك كأن يرى الطفل والده يمسح حذاءه فيحمله هذا على أن يخاع حذاء نفسه ويمسحه، أو يمتطى جواده فيأتى بجواده الصغير أو باعبته التى تمثل الجواد ويمتطيها، أو يضرب أخته الصغيرة فيعمد إلى «عروسه» ويوسعها ضرباً.

وهذان النوعان يختلفان في شكل انتباه المقلد، وفي دلالة كل منهما على مقدار تصرفه وتفكيره، فالطفل الذى يستطيع القيام بالنوع الأول قد لا يسمح له انتباهه ومستوى تفكيره بالقيام بالنوع الثانى.

خامسا — وينقسم، من حيث علاقة الحركات التقليدية بإرادة المقلد، إلى قسمين:

١ - تقليد منعكس أو غير ارادى . وهو الذى يصدر دون ارادة المقلد ودون شعوره بأنه يقلد ، وأحيانا دون شعوره مطلقا . وذلك كابتسام الطفل الصغير عند رؤيته أمه تبسم له ، وكتقطييه عند رؤيته أياها مقطبة ، وكتشاوب الشخص عند رؤيته غيره يتشاءب .

٢ - تقليد مقصود . - وهو الذى يصدر عن ارادة المقلد أى عن قصده محاكاة غيره ؛ وينقسم قسمين :

١ - تقليد أعمى ، أى التقليد الذى يكون الغرض منه مجرد التقليد . - وذلك كأن ترى الطفلة أمها تتردى معطفا جديدا لترى ما فيه من العيوب فتردى هى معطفها كذلك دون أن تعرف قصد والدتها أو دون أن ترمى من وراء ذلك الى غاية ماسوى مجرد محاكاة أمها فى حركتها . وكأن يرى الطفل طفلا آخر يخطى من عدو فيختفى مثله دون أن يرمى باختفائه هذا إلى أية غاية غير مجرد التقليد .

ب - تقليد يرمى فيه المقلد إلى غاية ما وراء التقليد . - وذلك كأن تعرف الطفلة فى المثال الاول غرض والدتها فتردى معطفها لترى مقدار صلاحيته لها وما فيه من العيوب ؛ وكأن يخطى الطفل فى المثال الثانى لأنه مهدد بنفس الخطر المهدد به الطفل الاول ويود اتقاءه مثله ، أو لأنه يحاول الانقضااض على أحد المارة فى الطريق على حين غرة منه ، أو لأنه يبغي تعلم الحركات اللازمة للاختفاء ، أو لأنه ، فى أثناء قصصه على أسرته ما رآه ، يعمل على تمثيل حركات الشخص الاول لظهارها ولوضوح قصته . . . وهلم جرا .

ويمكن أن يقسم التقليد فى الحركة إلى أقسام أخرى باعتبارات مختلفة عن الاعتبارات السابقة ؛ ولكننا سنقتصر على ما ذكرناه ، وهو كاف

في بيان سعة دائرة التقليد وبيان تعدد مظاهره ، فإن أنواع كل تقسيم من التقسيمات الخمسة السابقة يمكن ضربها في أنواع التقسيمات الأخرى .

- ٢ -

أعمال غير تقليدية عند الطفل يتبادر إلى الذهن أنها تقليدية

أهم مميز للتقليد في الحركة ، كما قلنا ، أى يكون ما أحسه الشخص الثانى أو ما تذكره من أعمال الشخص الأول هو الذى قد حمله ، بشكل ما ، على أداء مثله . فإن حصلت مشابهة أو مطابقة بين شخصين في عمل ما بشكل اتفاقى أى دون أن يكون إدراك ثانيهما لعمل الأول أو تذكره إياه هو الذى قد حمله على القيام بمثله لا يكون ثمت تقليد . — وبذلك يخرج عن دائرة التقاليد أعمال كثيرة رأينا من الضرورى الإلماع إلى بعضها ، لأنها للملاسات ما قد يتبادر إلى الذهن أن الطفل يأخذها عن غيره .
بوساطة التقليد : —

١ — حركات الانتباه الحاسى *Attitude de l'attention sensorielle*

يثير بعض الأشياء حواس الإنسان ، ويحملها بطبعها على أن تتجه مع بقية أجزاء الجسم أو مع بعضها اتجاهاً خاصاً نحوها . وهذا الاتجاه هو ما يسمونه « بحركات الانتباه الحاسى » . — فالأشياء اللامعة والأشياء المتحركة وما إليها تثير بطبعها حاسة النظر إثارة تجعل العين وبعض أعضاء الجسم معها تتجه اتجاهاً خاصاً . فإذا ظهر شيء منها أمام طفل وكبير دعاها معاً إلى الاتجاه نحوه بأنظارهم وبيعض أعضاء جسمهم .

فالحركة التي قام بها الطفل حينئذ ليست في الحقيقة تقليداً لحركة الكبير كما قد يتبادر إلى الذهن ، ولكنها حركة غريزية عنده ، ليس لحركة الكبير أى علاقة بإثارتها ، ولو حصل ما يثيرها والطفل وحده لقام بها . — وكذلك يتحد الصغار مع الكبار في شكل وضع العين وأعضاء الجسم تجاه أى شئ يراد رؤيته ؛ واتحادهما هذا ليس ناشئاً عن تقليد هؤلاء لأولئك ، ولكن عن اتحاد تركيبهم الجسمي وغرائزهم وأعمالهم المنعكسة . وما قيل في النظر يقال فيما عداه . فعند سماع صوت مثلاً تتجه الرأس ، وأحياناً الجسم كله ، نحو مصدر الصوت ويظل الشخص ساكناً محافظاً على وضعه ؛ وأحياناً تنحى الرأس إلى الوراء ، ويظل الفم مفتوحاً قليلاً ، والعين والأذن متجهتين إلى مصدر الصوت . — وكل هذه الأوضاع فطرية عند الإنسان ، يأتي بها الطفل دون سابق تعليم ودون تقليد للكبار ؛ فمشابته لهم فيها ناشئة كما قلنا عن اتحاد تركيبهم الجسمي واتحاد أعمالهم المنعكسة وغرائزهم .

٢ - القبض على الأشياء وطريقة القبض عليها . — لا يحاول

الطفل القبض على الأشياء بيده لأنه يرى غيره يقبض عليها بل لأنه مدفوع إلى ذلك بغريزته . — وامسكه بالأشياء يكون في المبدأ غير منظم ومختلفاً عما يعمل به الكبار في هذه الحالة ؛ فمن المشاهد أنه لا يستطيع في هذا الدور ، عند محاولته الإمساك بالشئ ، أن يضع إبهامه في جهة مقابلة للجهة التي يضع فيها بقية أصابع اليد . ولكن تحت تأثير تجاربه الشخصية وشكل تركيبه الجسمي ، لا تحت تأثير تقليده لغيره ، لا يلبث أن يهتدى إلى كيفية الإمساك الصحيح التي يعملها الكبار (وضع الإبهام في الجهة المقابلة لجهة الأصابع الأخرى) . — وكذلك القبض على الشئ البعيد عن متناول اليد . ففي المبدأ تنقذف يد الطفل ، تقودها العين ، نحو الهنة التي يريد القبض عليها ، وتظل اليد مغلقة برهة ، ثم تنبسط الأصابع وتنقبض

انبساط وانقباض من أمسك بالشئ ، مع أنه لا يكون قد وُفق إلى الإمساك به ؛ ولا يزال يصلح فاسد حركاته شيئاً فشيئاً ، منتفعاً بتجاربه ومحاولاته ، ويقوده شكل تركيبه الجسمي ، وترشده غرائزه ، حتى يهتدى إلى الطريقة التي يحصل بها الكبار على الأشياء الخارجة عن تناول أيديهم .

٣ - رفع شيء إلى الفم . — تجتاز هذه الحركة عند الطفل مراحل كثيرة : ففي المبدأ يرفع اليد بحيث يلمس ظهرها شفثيه ؛ وفي مرحلة لاحقة يدخل اليد مع الهنة في فمه ؛ وفي مرحلة ثالثة تنقلب اليد في أثناء اتجاهها إلى الفم بحيث يلمس باطنها شفثه ؛ وفي المرحلة الأخيرة يصل الطفل إلى الطريقة الصحيحة : يوجه باطن اليد إلى الفم في مبدأ رفعها ، ويسير بها نحو الفم ، ولا يدع إلا أطراف أصابعه القابضة على الهنة تلمس شفثيه . — ولا ينتفع الطفل في أى مرحلة من هذه المراحل بنقله لغيره ؛ وإنما يهتدى إلى ذلك كله بتجاربه الشخصية وبغرائزه وبما يقتضيه شكل تركيبه الجسمي .

٤ - الانتقال - (المشى والتسلق والطأطة والنهوض . . . الخ) : — المشى حركة غريزية لا يدين بها الطفل مطلقاً لتقليد غيره ، وسبب تأخر ظهورها لديه وضعفه عن القيام بها بشكل صحيح في الشهور الأولى راجع إلى ضعف عضلاته في هذا الدور . على أنه من اليوم العاشر تبتدىء الأطراف السفلى في الاشتراك مع بنية الجسم عندما يندفع الطفل نحو شيء رآه . وقد لاحظ الأستاذ جويوم أن أحد أبنائه وسنه أربع وثلاثون يوماً إذا رفعه أحد من تحت إبطيه وأشار إلى هنة أمامه حرك رجله في الفضاء حركات الماشي تماماً وحقق نظره في

الهنة محاولا الوصول إليها . - وقد لاحظت هذه الظاهرة نفسها على ابنتي « عفاف » وسنها خمسون يوماً (١٥ مارس سنة ١٩٣٤) .
والتسلق كالمشي فيما قلناه . فقد قرر الأستاذ جويوم أنه حمل أحد أبنائه ، وهو في الشهر الرابع ، من تحت أبطيه مشيراً إلى هنة مرتفعة ، فأخذ الطفل يرفع قدميه ويحركهما في الفضاء تحريك المتسلق الذي يبحث عن دعامة يسند إليها قدمه ، وعند ما قدم له الدعامة التي يبحث عنها ، وضع إحدى قدميه عليها ورفّع الأخرى رفّع من يبحث عن دعامة ثانية ، مع أن الطفل ما كان قد رأى قبل ذلك أحدا يتسلق . - وقد لاحظت هذه الظاهرة نفسها على ابنتي عفاف في أواخر شهرها الثالث ؛ غير أنه ، بعد تحريكها لقدميها حركة المتسلق ، لم يتح لي أن أقدم لها دعامة كما فعل الأستاذ جويوم .

وكذلك الطأطأة لتناول شيء منخفض ، فقد ثبت أن الطفل لا يدين بها مطلقاً للتقليد ، ولو حظ أنه ، ابتداء من الشهر الثالث ، إذا حمله أحد على ذراعه وأشار إلى هنة ملقاة على الأرض ، طأطأ ماداً جسمه إلى الأمام ليمسك بتلك الهنة ، وإن لم يكن قد رأى قبل ذلك أحدا يعمل هذه الحركة .

وحركة الطأطأة حركة النهوض ؛ فقد دلت الملاحظات على أن الطفل لا يتعلمها من محاكاته لغيره ، بل يندفع إليها بشكل غريزي ، ويستفيد في إصلاحها ، في جعلها مطابقة لما يفعله الكبار من محض تجاربه الشخصية . وما يرشده إليه تركيبه الجسمي . ولا أدل على ذلك من أن حركة نهوضه في المبدأ تختلف اختلافاً كبيراً عن كل حركات النهوض العادية التي يمكن أن يكون قد رآها . فأننا عندما نريد النهوض نعتمد على اليدين أو على أحدهما ، ونضع كل ثقل الجسم على ركبة ، ثم نخلص الركبة الثانية ، ونثنى

الفخذ ثنياً يسمح لنا أن نضع بطن القدم الخالصة على الأرض ، ثم نهض عليها ، وقبيل الانتهاء من النهوض تكون الرجل الثانية قد تخلصت ووضع قدمها على الأرض . ولكن الطفل في أواخر السنة الأولى لا يفعل ذلك ولكن يمد ساقيه معا ويعتمد عليهما في النهوض ملقياً جسمه عليهما .

وذلك تخطى الوهاد والنزول من كرسي أو سرير وما إلى ذلك من الحركات التي ينتفع الطفل في أدائها بغرائزه وتجاربه وشكل تركيبه الجسمي لا بتقليده لغيره .

٥ — التعبير الجسمي عن الوجدان Expressions des Émotions

كالابتسام والضحك المعبرين عن السرور وكالعوارض الجسمية التي تظهر عند التعجب والانتباه والخوف والحزن والرغبة والاشمئزاز ... وما إلى ذلك . — فليس الطفل مديناً للتقليد بشيء من هذه التعبيرات ؛ وإنما هي أمور غريزية لديه ، تظهر عنده ولو لم ير أي شخص يقوم بها . فاتحاده مع الكبار في شكل تأديتها ليس ناشئاً عن تقليده إياهم فيها ولكن عن اتحاد غرائزه مع غرائزهم . — وسنتكلم بإجمال عن أهم هذه التعبيرات : —

١ — الابتسام . — ويظهر مبكراً لدى الطفل فقد لاحظناه الأستاذ جويوم في اليوم الثاني عند ابنته لويز ؛ ولكنني لم ألاحظه على ابنتي عفاف قبل اليوم الرابع عشر . وتجتاح حركاته بعض مراحل قبل وصولها إلى الشكل الصحيح . ففي المرحلة الأولى يغمض الطفل جفنيه في أثناء الابتسام ؛ وفي المرحلة الأخيرة تظل عيناه مفتوحتين وترتفع زوايا الفم ، وإذا اشتد الابتسام يفتح الفم على نحو ما يحصل عند الكبار . — وليس الطفل مديناً للتقليد بشيء من هذا كله .

ب - الضحك - ويشبه في مرحلته الأولى صياح الديك (لوز في اليوم الخامس والثلاثين وبول آخر الشهر الثاني وعفاف أوائل الشهر الرابع) . ثم يظهر نوع آخر من الضحك قريب الشبه بالضحك العادي يتألف من سلسلة صوتية متشابهة حلقاتها (ها ها ها) . ثم لا يلبث أن يصبح مطابقا لضحك الكبار؛ فقد لاحظ الأستاذ «جويوم» أن أحد أبنائه في شهره الثامن صدرت منه قهقهة شديدة مطابقة تماما لقهقهة الكبار؛ وصدرت قهقهة كهذه من ابنتي عفاف أوائل شهرها السابع . - وليس الطفل مدينا للتقليد بشروى نقير في أى مرحلة من هذه المراحل ؛ فانه يحتاج نفس السبيل ولو لم ير أى كبير يضحك أمامه .

ح - تعبيرات التعجب والانتباه . - وتظهر مبكرة لدى الطفل؛ فقد لاحظها الأستاذ جويوم من اليوم الرابع ، وفيها يأخذ الوجه شكلا جديا ويرتفع الحاجب أحيانا (لوز في الشهر الثاني) ويظل الفم مغلقا ، وقد يفتح أحيانا ، وتسكن كل أعضاء الطفل ، وتتجه العينان نحو الشيء الذى يراد توجيه الانتباه إليه أو التعجب منه ، وقد يقبض الطفل أحيانا بأسنانه على الشفة السفلى (بول أول الشهر الخامس) .

د - تعبيرات الألم . - وتظهر أيضا مبكرة لدى الطفل وفيها تنقبض أسارير الجبهة وتغمض الجفون وتدلى زايا الشفة ويحمر الوجه وقد يصحب هذا كله تنفس طويل مقرون بأهات وبدموع .

هـ - تعبيرات الاخفاق والغضب . - وفيها يميل الجسم إلى الورا ويسعل الطفل ويطول تنفسه (بول في الشهر الرابع) ؛ وفي مرحلة تالية يقذف الطفل بالأشياء التى كانت بيده ، أو يضرب يديه على ما أمامه ،

ويقطب حاجبيه (لوز في الشهر الثاني عشر) ويلفظ الأصوات بنبرات خاصة دالة على ضيق الصدر .

ويذهب الأستاذ جويوم إلى أبعد من هذا حيث يميل إلى اعتبار ضرب الطفل يدا يدا أثناء التحسر ، وضربه يده على رأسه وقت الغضب أو الألم ، وجذبه شعر رأسه في الحزن ، يميل إلى اعتبار كل هذه الأمور وما إليها غريزية لا يأخذها الطفل عن غيره . وقد دعا إلى هذا ظهور الأمور السابقة عند ابنته لوز في سنتها الثانية مع أنه لا يظن أنها قد رأت قبل ذلك أحدا يعمل أمامها هذه الحركات . ولا يغامرني شك في صحة ما ذهب إليه الأستاذ جويوم بهذا الصدد ؛ فقد لاحظت على ابنتي عفاف ، وهي لا تزال في شهرها الرابع ، أنها عند غضبها تجذب شعرها وأذنيها جذب المغيظ المحقق وتقرن حركاتها هذه بصرخات منكرة ؛ ومن ذلك التاريخ لا أذكر أنه قد انقضى يوم دون أن يصدر هذا منها ؛ مع أنها لم تر أبداً أى شخص يعمل أمامها هذه الحركات . — وظهور هذه التعبيرات متأخرة لا يقدح في كونها فطرية ، فإن كثيراً من الأعمال الفطرية لا تظهر في المراحل الأولى للطفولة .

و — تعبيرات الخوف . — وتظهر مبكرة جداً لدى الطفل فقد لاحظها الأستاذ جويوم في اليوم الثالث ، وفيها تضطرب حركات التنفس وتعرو الطفل رعدة وتهتز حاجباه ويصرخ ، ويمد يده إلى الأمام كأنه يتقى بهما عدواً (لوز في اليوم الثالث) .

ز — تعبيرات الاشمئزاز . — وتظهر أيضاً مبكرة لدى الطفل . وفيها تتحرك اليدان حركة من يبغى إبعاد شيء ، وتتحرك أحياناً الرأس بحركة الرفض ، وتشكل عضلات الفم بشكلها وقت القء (لوز في الشهر الثاني) .

٦ - حركات اللبس والخلع وما إليها من الأمور التي يتعلمها الأطفال بوساطة إعانة غيرهم لهم على أدائها لا بوساطة تقليدهم لغيرهم . فالطفل في صغره تقوم مربيته باللباسه وخلع ثيابه ، فتتحرك يديه ورجليه ورأسه وبقية أعضاء جسمه بالحركات التي يتطلبها الإلباس والخلع . ومن تكرر هذا معه يعتاده الطفل شيئا فشيئا ويستغنى عن إعانة مربيته له قليلا قليلا ، حتى يستغنى عنها بتاتا ويستطيع أن يلبس ويخلع ثيابه بحركات يقوم بها بدون معين . - فهذه الأعمال وما شاكلها يأخذها الطفل في الحقيقة عن تقليده لنفسه لا عن تقليده لغيره ؛ يحاكي بها الحركات التي كانت أعضاؤه هو تقوم بها بمعونة غيره لا الحركات التي كانت أعضاؤه غيره تقوم بها أمامه .

وإلى هذا يرجع الفضل غالبا في تعلم الطفل كيفية الإمساك بالقلم إمساكا صحيحا وقت الكتابة ، وكيفية الجلوس الصحيح في عربته وعلى الكرسي وما شاكله ، والوضع الذي يجب أن يكون عليه الجسم وقت قضاء الحاجة ، والالتكاء على ما يوضع وراء الظهر من وسادة وغيرها ومخطئ المخاط من الأنف ، والسباحة وما إلى ذلك .

- ٣ -

مراتب التقليد في الحركة وتطوراته

ترتب الأعمال التقليدية ترتيبا تصاعديا ، حسب تاريخ ظهورها عند الطفل وحسب أهميتها في تربيته وحسب العناصر العقلية التي تتطلبها ، على النسق الآتي : -

أولاً — التقليد المنعكس. — وهو الذى يصدر من الطفل دون تدخل ارادته وغالبا دون شعوره أنه يقلد وهو مبنى على روابط طبيعية شبيهة بالروابط التى تربط أعضاء الصوت بحالات الجسم والنفس والتى سبق أن تكلمنا عنها فى « التقليد الصوتى »^(١). وذلك كابتسام الطفل عند رؤيته أمه تبسم له .

وهذا هو أحط أنواع التقليد وأولها ظهوراً عند الطفل وأضعفها أهمية فى تربيته وأقلها احتياجا للعناصر العقلية . — وهو منتشر انتشارا كبيرا بين الحيوانات الدنيا ، ففرخ الدجاجة مثلا يمشى بحركة منعكسة أو غرزية إذا مشت أمه ويقف كذلك إذا وقفت .

ثانياً — التقليد فى النتائج العامة للحركات . — يولع الطفل من ابتداء الشهر الرابع بمحاكاة الكبار فى النتائج العامة التى تنتهى إليها حركاتهم دون أن يعنى بتقليدهم فى هذه الحركات نفسها . فاذا رأى والده يقبض على القلم بشكل خاص ويحركه فى أثناء كتابته حركات خاصة على القرطاس دفعه مآراه الى القبض على القلم بشكل ما والدق به على الورقة ليحدث أثرا شبيها بالآثر الذى أحدثته حركات والده . فاتباه الطفل التقليدى ليس موجهها فى هذه الحالة إلى الحركات التى تؤديها يديه ، ولكن إلى النتيجة العامة لهذه الحركات وهى مجرد أحداث أثرت على الورق ؛ بدليل أن الطفل فى هذه الحالة كثيرا ما يقبض على القلم ويحركه بشكل يختلف اختلافا كبيرا عن الشكل الذى عمله أبوه فى هذا القبض وفى هذا التحريك . — وإذا رأى أحدا يفتح مظلة بالضغط على أحد أجزائها مثلا دفعه هذا إلى محاولة فتحها بطريقة ما . فاتباه الطفل التقليدى فى هذه الحالة

(١) انظر صفحة ٦٦ من السطر الخامس ، وأربع السطور الأولى من صفحة ٦٧ .

كذلك ليس موجهها إلى الحركات نفسها التي قام بها الشخص الأول ولكن إلى ما أدت إليه هذه الحركات وهو فتح المظلة ؛ بدليل أنه في هذا الدور وفي هذا المثال كثيراً ما يفتح المظلة بشكل يختلف اختلافاً كبيراً عن الشكل الذي فتحها به الشخص الأول . — وإذا رأى أمه تحرك قطع « البيانو » بشكل خاص يحدث صوتاً ، حملة هذا على مجرد القبض على هذه القطع ودقها دون أن يُعنى ، بل دون أن يستطيع في هذه المرحلة ، محاكاتها في تفاصيل هذا الدق وفي ترتيبه . — وقس على هذا ما يعمله الطفل في هذا الدور عند رؤيته غيره يحرك مقصاً أو مغزلاً أو يدحرج كرة لتصيب هدفاً . . . وهلم جرا .

فانتباه الطفل التقليدي في كل هذه الأمثلة وما إليها موجه في الحقيقة لحركات الهنة المتحركة لأعمال الشخص المحرك لها ؛ وتقليده يحاول به ، في الواقع ، تكرار حركة الشيء بأي وسيلة لا تكرار حركة الإنسان .

وهذا النوع من التقليد لاحق في الظهور للنوع الأول ؛ فإنه لا يبدو عند الطفل إلا حوالي الشهر الرابع كما قلنا ؛ وواضح أنه أكبر أهمية في تربية الطفل وأكثر احتياجاً للعناصر العقلية من النوع السابق الذي لا تتدخل إرادة الطفل فيه مطلقاً .

ثالثاً — تقليد لحركات الأشخاص لمجرد التقليد . — ويتحقق عندما يوجه الشخص الثالث انتباهه التقليدي لحركات الشخص الأول نفسها (لا للنتيجة العامة التي تنجم عنها) ويحاول الاتيان بما يمثالها ، دون أن يدرك الغرض من هذه الحركات وما ترمى إليه ، أو على الأقل دون أن يقصد بمحاكاتها شيئاً آخر غير مجرد محاكاتها — وذلك كأن يرى الطفل أمه تمشي فيمشي مثلاً أو والده يصفق استحساناً فيصفق مثله ، أو يعبس فيعبس مثله ،

أو يقبل طفلاً فيقبله، أو يتكىء على وسادة فيتكىء عليها مثله ، أو يضع رجلاً على رجل فيعمل عمله الخ .

وهذا هو المبدأ القح الذي لا شية فيه ؛ ويظهر متأخراً عن النوع السابق ؛ وهو أكبر منه أهمية في تربية الطفل ، فإنه يعود الدقة في الحركات والالتيان بها على الصورة التي رآها ؛ وأكثر منه احتياجاً للعناصر العقلية ، فإنه يتطلب أن يتوجه الانتباه لحركات الشخص نفسه ولكيفية التأليف بينها ، ويقضى على المقلد أن يراقب حركاته هو مراقبة تجعلها مطابقة للحركات التي رآها ؛ على حين أن النوع السابق لا يتطلب منه أكثر من أداء أي حركة يمكن في نظره أن توصل للنتيجة التي توصل إليها الشخص الأول .

رابعاً - تقليد في الحركات يفرضه معين خارج عن المحافظة نفسها . -
ويختلف عن النوع السابق في أن الطفل يقصد بحركاته التقليدية الوصول إلى غرض مماثل للغرض الذي قصده الشخص الأول أو إلى غرض آخر ، لا مجرد المحاكاة ؛ وذلك كأن يرى الطفل والده يرتدي معطفه للخروج فيرتدي هو أيضاً معطفه لنفس الغاية ؛ أو كأن يرى المتمرن في صناعة ما معلمه يقوم بحركات خاصة في أعماله فيقلده في هذه الحركات ليتمكن من تعلم الصناعة التي يتدرب عليها وهلم جرا .

وعلى هذا النوع من التقليد يعتمد التعليم في كل الأعمال اليدوية والجسمية وفي مواد كسب المهارة . وهو أكبر أهمية في تربية الطفل من النوع السابق وأكثر منه احتياجاً للعناصر العقلية ، ولا يظهر عادة إلا آخر السنة الأولى .

خامساً - التقليد التمثيلي . - وهو في الواقع فرع من فروع الطائفة

الرابعة المتقدم ذكرها ، ولكنه آخر فروعها ظهوراً ؛ فهو لا يبدو قبل السنة الثانية ، وعند بعض الاطفال لا يبدو قبل الثالثة ، ولا تكثر مظاهره عند الجميع إلا في الثالثة وما بعدها ؛ وله ، فضلاً عن ذلك ، صفات يختلف بها عن بقية أنواع الطائفة الرابعة ؛ فهو عبارة عن الحركات التي تمثل أمراً حسياً أو معنوياً أو تمثل حالة أو تمثل كائناً ما والتي يقصد بها تارة مجرد التمثيل وتارة الوصول الى غرض آخر من وراء التمثيل وتارة الأمران معاً . — وعلى الرغم من أنه تصوير وتشخيص أكثر منه تقليد فقد عد من أنواع التقليد لأنه في جملة محاكاة لحركات يعرف مؤديها أنها مرتبطة بما يريد تمثيله وأنها تدل عليه . — واليك أمثلة من هذا النوع منقولاً معظمها عن ملاحظات الأستاذ جريوم على ولديه لويز وبول :

« لويز » وسنها اثنا عشر شهراً وثمانية أيام مثلت الكلب في مشيته ونباحه قاصدة إخافة المحيطين بها . — وسنها ثلاثة عشر شهراً واثنا عشر يوماً مثلت أحد المختلفين إلى أسرتها في جلسته التي كان متعوداً فيها أن يضع رجلاً على أخرى ، وذلك في أثناء حديثها عنه . — وسنها خمسة عشر شهراً وأربعة عشر يوماً تظاهرت لاعبة بأنها مريضة فقلدت حركات المرضى بأن استلقت على سريرها وأخذت تن أنين المتوجعين . — وفي شهرها الحادى والعشرين ، عندما طلب اليها أبوها أن تمثل القاطرة البخارية ، اندفعت بجذعها إلى الامام قائلة « هو هو هو » . — وفي شهرها الثانى والعشرين شذبت قطعة من الورق حتى جعلتها مربعة وحملتها إلى أمها قائلة لها : « إنها عربية ويجب أن تصعدى فيها » ، ولما تظاهرت أمها بمحاولة الصعود اليها سككت وولت خجلة حتى لا ترى سخافة دعوتها . — وفي شهرها السابع والثلاثين ، في أثناء حديثها عن برتقالة ضخمة ، حاولت أن تمثلها فنفخت شدقيها . — وفي شهرها الثامن والثلاثين مثلت

بحركات يديها سير الخيول الخشبية في حلبة الأراجيح (المرجيحة) .
وأخوها « بول » وسنه اثنا عشر شهرا أراد أن يطلب إلى أمه أن
تحضر له قيثارته ، فقرب أصابعه من شفثيه وحركها بنفس الحركات التي
يحركها بها مع القيثارة لافظاً أصواتاً شبيهة بأصواتها . — وسنه خمسة
عشر شهراً وثمانية أيام حاول تمثيل الشحاذ فحنى ظهره واعتمد على عصا
صغيرة ومد يده طالباً « إحسانا لله من أسياده » . — وسنه ستة عشر
شهراً واثنتان وعشرون يوماً سمع طفلاً يبكي فأراد أن يفهم المحيطين به
أنه في حاجة إلى الثدي فأخرج ثديه هو وقرّبه من فم الطفل الباكي
(تمثيل لمعنى) . — وفي نفس السن وهو ببلاد الجزائر مع أسرته رأى
طفلاً وطنياً قتل ما تعلمه الأمهات الفقيرات في هذه البلاد مع أبناءهن
عند إرادتهن تخليصهم من الحيوانات الطفيلية ، فمد يده إلى رأس الطفل
وضم إبهامه إلى سبابته كأنه يقبض بهما على حيوان طفيل ثم وضع
الحيوان الخيالي بين ظفري إبهاميه (لم يقبض على شيء في الواقع) وضم
أحدهما إلى الآخر كأنه يريد إبادته . — وفي نفس السن كان يمثل عامل
البريد والجزار و « المكوجي » وكثيراً من أرباب الصناعات مستعيناً
ببعض هئات يعالجها ويستخدمها في أغراضه . — وفي نفس السن كان
يحاكي ، مع شيء من المبالغة ، المشية الخاصة ببعض زملائه ليضحك أسرته .
ومن التقليد التمثيلي رسم الأطفال الذي لا يعدو في أدوارهم الأولى
بعض خطوط يستطيع خيالهم الاختراعى أن يجعلها تمثل كل ما يريدون
تمثيله من إنسان أو حيوان أو جماد .

وعلى التقليد التمثيلي يعتمد معظم ألعاب الطفل ولا سيما الألعاب
التي ذكرنا أنها تمرن القوى العقلية والجسمية على القيام بأمور خاصة .
(ألعاب الصيد ، ألعاب العرائس ، ألعاب الزواج ، ألعاب الأب والأم ،

ألعاب التدبير المنزلى ، ألعاب الصناعات ، ألعاب الزراعة ، ألعاب البريد ، ألعاب الجندي والشرطي ، ألعاب النوتى ، عمل سفن من الورق . . . الخ . . . الخ (١) ؛ وكذلك كثير من الألعاب التي ذكرنا أنها تعتمد على الخيال الاختراعى (يتخذ الطفل العصا حصانا ويركبه ، يرى فى قطعة خشب أحيانا فرساً ، وآونة سفينة ، وتارة قاطرة بخارية ، وحيناً إنساناً . . . وهلم جرا (٢) .

هذا ، والتقليد التمثيلى أكثر أنواع التقليد احتياجاً إلى العناصر العقلية ، ولذلك كان آخرها ظهوراً ، فهو لا تبدو بوادره عند الطفل كما قلنا إلا حوالى السنة الثانية ولا تكثر مظاهره إلا فى السنة الثالثة أى عند ما تكون قوى الطفل الفكرية قد بلغت شأواً يسمح له بالتأليف بين حركات تقليدية تأليفاً يمثل امراً ما .

وقبل أن ندع هذه الفقرة يجدر بنا أن نلفت النظر إلى الأمرين التاليين : —

- ١ — ليس من اليسير تحديد السن التى يظهر فيها كل نوع من هذه الأنواع الخمسة ، فإن هذا يختلف باختلاف البيئات وباختلاف الأفراد . — وحسبنا أن نعلم أنها مرتبة فى ظهورها حسب الترتيب السابق .
- ٢ — إن ظهور طائفة من الطوائف الخمسة لا يقضى على ماسبق ظهوره منها .

(١) أنظر صفحات ٣٥ - ٣٨ .

(٢) أنظر صفحتى ٣٢ و ٣٣ .

- ٢ -

أساس التقليد في الحركة

من المسلم به أن الطفل يندفع إلى محاكاة غيره في حركاته كما يندفع إلى محاكاته في صوته تحت تأثير ميل فطري . ولكن هذا لا يكاد يروى غلة الباحثين ، بل يهمهم أن يعرفوا كذلك الأساس المبني عليه هذا الميل الفطري ، أى منشأه والمؤثرات في تكوينه . فما هو ذلك الأساس ؟

والطفل يعمل في تقليده على أن تكون حركاته مطابقة للنموذج الذى يحاكيه ؛ ولذلك لا يقتصر على أداء العمل التقليدى مرة واحدة بل يكرره مراراً يصلح في كل مرة منها ما في سابقتها من أخطاء حتى ينجح في جعل حركاته التقليدية مطابقة لحركات الأصل . فإذا يدفعه إلى بذل كل هذا المجهود وإلى تصويب سهمه نحو هذا الهدف ؟

سؤالان مختلفان المشتغلون بعلم نفس الطفل في الإجابة عليهما اختلافًا كبيراً لا يتسع المقام لتفصيله .

ومن النظريات التى قيلت بهذا الصدد نظرية الأستاذ « كارل جروس » التى تجعل التقليد فى الحركة مظهرًا من مظاهر ما يسمونه « القوة الحركية للخيالات » . - وتتلخص فيما يلى :

لكل خيال قوة حركية أى قوة تدفع الشخص إلى القيام بالأعمال المرتبطة بهذا الخيال ؛ فإذا طلبت إلى شخص ما أن يبين لك مثلاً ماهو الطوق ، دفعته الفكرة التى يعرفها عن هذه الهنة ، أى صورتها الخيالية التى تحضر بذهنه وقت الإجابة ، إلى أن يحرك يديه فى أثناء إجابته تحريكاً يمثل به شكل الطوق . وفى أثناء وصفك شخصاً بأنه طويل أو قصير

تحمالك صورته الخيالية على رفع يديك أو خفضها بشكل يمثل طوله أو قصره . وأمثلة هذه الظاهرة تجل عن الحصر ، وقد حملت علماء النفس على أن يقرروا أن الخيالات قوة دافعة إلى الحركة المرتبطة بها . — فالتقليد في نظر «جروس» ليس إلا مظهراً من مظاهر هذه القوة . وبيان ذلك أن الطفل عند ما يرى عملاً من الأعمال يبقى في خياله بعد انتهاء العمل صورة منه ، وهذه الصورة الخيالية هي التي تدفعه إلى محاولة الاتيان بالحركات التي رآها .

ولكن هذه النظرية لا يمكن قبولها إلا بتحفظات وقيود كثيرة ستعرض لها في الفقرة التالية ، وفضلاً عن ذلك ، لا يمكن أن تفسر إلا الموضوع الأول من الموضوعين اللذين قررناهما أول هذه الفقرة ، وهو منشأ اليد والمؤثرات في تكوينه . أما السبب الذي من أجله يحاول الطفل المقلد أن تكون حركاته مطابقة للأصل والذي يحمله على تكرار هذه الحركات مراراً يصلح في كل مرة منها خاطيء سابقها حتى يصل إلى هذه المطابقة أو ما يقرب منها ، فلا تحرى هذه النظرية جواباً عليه ؛ إذ القوة الحركية للخيالات لا تحمل الشخص عادة إلا على أداء العمل مرة واحدة ، فان كرر المقلد العمل وأصلح خاطئه وعمل على أن يكون مطابقاً للأصل ، فما ذاك إلا لأن هناك شيئاً آخر يعمل مع هذه القوة في ظاهرة التقليد في الحركة . — فما هو ذلك الشيء الآخر ؟

قد قيلت في تفسيره نظريات كثيرة لا يتسع المقام لذكرها ، وكلها تقريباً لا تنفي بالغرض المقصود ؛ ومنها نظرية الأستاذ «كلا باريد» التي بنى فيها هذه الظاهرة على وجود غريزة عند الكائن الانساني سماها « غريزة حب المطابقة L'instinct de la recherche du conforme » وهي التي تدفع المقلد إلى تكرار حركاته تكراراً يصلح به خاطئها ويجعلها مطابقة لما رآه . —

ولكن هذه النظرية ، كما ترى ، تفسر الماء بالماء ، فهي تعتبر ميل المحاكى بفطرته إلى أن تكون حركاته مطابقة للأصل ناشئا عن أنه مزود بميل غرزي إلى المطابقة .



عوامل التقليد في الحركة أو شروطه

على الرغم من وجود « القوة الحركية للخيالات » ومن وجود ماسماه « كلا باريد » ، دون أن يستطيع تفسيره ، « غريزة حب المطابقة » ، على الرغم من هذا كله فإن الطفل لا يقاد كل ما يراه من الأعمال ، وإنما يقلد بعضها ولا يجد لديه أى ميل لتقليد بعضها الآخر . فما هو الأساس المبنية عليه هذه التفرقة ؟ أو بعبارة أخرى : ماهى العوامل أو الشروط التى لابد من توافرها حتى تظهر آثار « القوة الحركية للخيالات » وآثار « غريزة حب المطابقة » ، أى حتى يحاكي الطفل أعمال غيره ؟

ان أول شرط للتقليد هو أن يشعر المقلد ان فى استطاعته القيام بالحركات . فكل عمل لا يسمح تركيب الطفل الجسمى بادائه لا يحاول تقليده . فالطفل الانسانى لا يحاول تقليد الهرة فى تسلقها على الحائط ولا الطائر فى طيرانه مثلا .

ولكن الطفل لا يقاد كل الأمور التى يستطيع محاكاتها بل يجد فى نفسه الميل إلى تقليد بعضها ولا يميل مطلقا إلى تقليد بعضها الآخر . فما هى علة ذلك ؟

ان تحليلا للأمر الذى يجد الطفل فى نفسه ميلا إلى تقليدها ليدلنا على أن القدرة الإلهية قد شاءت أن تقصر ميل الطفل التقليدى على محاكاة الأعمال المتوافر فيها أحد الشرطين الآتين : —

١ — أن يكون من شأنها تدريب قواه الوراثة على القيام بوظائفها .
 ٢ — أو أن تكون صادرة من أشخاص تربطهم بالطفل رابطة عاطفية أو يشعر أنهم أرقى منه ، فكثيرا ما يقلد الطفل الحركة ، لالشعوره بأهميتها ، بل لشعوره بأهمية الشخص الصادرة منه . — ومن ثم وجب أن تكون كل أعمال الكبار الذين يشعر الطفل بالميل إلى تقليدهم على النحو الذي يحبون أن ينشأ عليه ؛ ومن ثم كذلك وجب أن يُجَنَّبَ الطفل مخالطة أهل السوء .

ولا يخفى على متأمل الحكمة في ذلك ، فما زود الطفل بالميل إلى التقليد في الحركة إلا ليكون ميلاً هذا عاملا من عوامل تربيته وإعداده للحياة المستقبلية كما سنذكر ذلك في فقرة « وظائف التقليد » ؛ ومن الواضح أن التقليد لا يمكن أن يقوم بهذه الوظيفة إلا إن تقيّد بالقيود السابق ذكرها .

- ٦ -

الانتفاع بالحقائق السابقة في التربية والتعليم

بالتأمل في البحوث النظرية السابقة ، يمكنك أن تستخلص منها عدة قواعد عملية للتربية والتعليم . وسنذكر لك فيما يلي بعض أمثلة تنسج على منوالها فيما يتاح لك استخلاصه من هذا القليل : —
 ١ — تقدم لك أن طائفة كبيرة من الأعمال التي يقوم بها الطفل ، حركات الانتقال والنهوض وحركات الانتباه الحاسي والقبض على الأشياء والتعبير الجسمي عن الوجدان ، يتبادر إلى الذهن أنها تقليدية ، وما هي من التقليد في شيء ؛ وإنما هي أعمال فطرية تصدر من الطفل بدون سابق تجربة وتعليم : تهديه إليها غرائزه واستعداداته الوراثة ، ويتيح

له ترئيبه الجسمى الأتيان بها على شكل خاص ، وترشده تجاربه الشخصية إلى إصلاح ما عسى أن يكون فيها من خطأ وإلى جعلها مطابقة لأعمال الكبار . وعلمت أن أفراد هذه الطائفة تختلف في إبان ظهورها عند الطفل : فمنها ما يظهر لديه بعيد الولادة ومنها ما يظهر في الأشهر الأولى . . . ومنها ما لا يظهر إلا بعد سنين ^(١) .

ومن ثم وجب على المربين ألا يحملوا الطفل على القيام بعمل من هذه الطائفة قبل أوانه ؛ وليعلموا أن كل مجهود مبسر يبذلونه في هذا السبيل لا يذهب أدراج الرياح فحسب ، بل قد يعوق كذلك نمو الطفل ويلحق به أضراراً بليغة من الناحيتين الجسمية والعقلية . — ومن أكثر الأخطاء شيوعاً بهذا الصدد ، حمل الأطفال على المشى قبل أن يحين وقته وقبل أن تبلغ عضلاتهم ومراكزهم العصبية المشرفة على الحركات الإرادية درجة من النمو تتيح لهم الانتقال والإشراف على تنسيقه وحفظ وازنهم الجسمى في أثناء قيامهم به .

٢ — تقدم لك أن أول ما يظهر لدى الطفل من أنواع التقليد في الحركة هو « التقليد المنعكس » ، ويعقبه « التقليد في النتائج العامة للحركات » ، ثم « تقليد الحركات لمجرد التقليد » ، ثم « تقليد الحركات لغرض معين » ، ثم « التقليد التمثيلي » الذى لا يظهر قبل السنة الثانية . — وعلمت أن كل نوع من هذه الأنواع يتطلب من الأعمال العقلية أكثر مما يتطلبه النوع السابق له ، وأن ظهورها بهذا الترتيب متفق مع سير النمو الفكرى في مراحل الطفولة ^(٢) .

فالواجب على المربين والمعلمين أن ينتهزوا فرصة ظهور كل نوع من

(١) أنظر ص ١٠٨ وتوابعها .

(٢) أنظر صفحات ١١٥ — ١٢١

هذه الأنواع فيجعلوه أساساً لتربيتهم وتعليمهم ويصبغوا بصبغته كل ما يريدون أن يأخذوا به الطفل من أعمال جسمية أو عقلية؛ والواجب عليهم كذلك أن يترسموا هذا الارتقاء الطبيعي، فلا يحاولوا أن يحملوا الطفل على القيام بنوع من هذه الأنواع قبل أن تحين مرحلته.

٣ — تقدم لك أن من أسباب التقليد ما يسمونه « القوة الحركية للخيالات Force Motrice des images »، وهى عبارة عن الصورة الذهنية التى تتمثل فيها عناصر عمل من الأعمال^(١).

ومن ثم يظهر لك أن ماذهب إليه بعض المربين من « أن الفضيلة تغرس بالتلقين » معتمد من بعض نواحيه على أساس علمي. — وبيان ذلك أن حث المتعلم مثلاً على عمل من أعمال الفضيلة يكون لديه صورة ذهنية لهذا العمل، وهذه الصورة الذهنية تحمله على القيام به.. وهذا هو مايعنونه بقولهم: « المعاني أمهات الأعمال ».

هذا، ولا يتسع المقام لإيفاء هذا الموضوع حقه من البحث. — وحسبنا أن نقول أن المحدثين من علماء النفس كادوا يجمعون على أن الفضيلة تغرس « بالأعمال » أكثر مما تغرس « بالأقوال » وعلى أن حمل الطفل على « محاكاة الأعمال » أشد أثراً في تربيته وأعظم نفعا له وأسهل على مربيه من حمله على « محاكاة الأقوال ».

٤ — تقدم لك أن الطفل شديد الميل إلى تقليد من يرى أنهم أرقى منه ومن يشعر نحوهم بعاطفة الحب^(٢).

فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على أن تكون لهم في نفوس تلاميذهم شخصية قوية محبوبة تحوطها العظمة والجاذبية معاً، فانهم بدون

(١) أنظر ص ١٢٢ سطر ١٤ وتوابعه.

(٢) أنظر ص ١٢٥ السطر الثانى وتوابعه.

ذلك لا يكون لأقوالهم ولا لأعمالهم أى أثر فى أخلاق الأطفال وسلوكهم ، ولا يستطيعون ، مهما بذلوا من جهد ، أن يحملوهم على محاكاتهم . كما أنه يجب أن تكون أعمال الكبار الذين يشعر الطفل بالميل الى تقليدهم صالحة لاعداده للحياة المستقبلية اعدادا صحيحاً من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن يُجَنَّب بتاتا مخالطة أهل السوء .

هـ — ولا يخفى أن الافراط فى الاعتماد على التقليد فى التربية والتعليم عامل من عوامل الجود وعقبة فى سبيل التقدم الفردى والاجتماعى . — ولقد كان الأستاذ «كنج» محققاً فى أخذه على نظم التعليم عند معظم الأمم الحالية أنها تكاد تجعل نشاط الأطفال مقصوراً على محاكاة أعمال أساتذتهم وآرائهم ، وأنها بذلك تقضى على شخصية المتعلمين وعلى مآلديهم من استعداد للاختراع .

فالواجب على المربين أن يختاروا أواسط الأمور ، ويجانبوا الافراط والتفريط : فلا ينبغي أن يهملوا الانتفاع بميل الطفل إلى المحاكاة ؛ ولا ينبغي كذلك أن يغفلوا فى هذا الانتفاع غلوً يقضى على شخصية المتعلمين ، ويؤدى إلى الجود على القديم ، ويحول دون الاختراع والتجديد ، ويتعارض مع سنن الارتقاء .



وظائف التقليد التربوية

للتقليد وظائف تربوية كثيرة يرجع أهمها الى الامور الآتية : —

١ — التقليد أهم عامل من العوامل التى تثير القوى الوراثة والميول الفطرية لدى الطفل وتدرجها على القيام بوظائفها وتحدد الحالات التى

تصح فيها تغذيتها وكيفية تغذيتها تحديدا يتفق مع مصلحة الفرد ويتلاءم مع تقاليد أمته ونظمها الاجتماعية . فغريزة المقاتلة ، وحب السيطرة ، والتملك ، والخضوع ، والغرائز الأسرية ... وما إليها ، كل أولئك يرجع الفضل إلى التقليد في إثارتها لدى الطفل ، وفي نموه ، وفي تحديد الحالات التي تصح فيها تغذيته والطريقة التي تتبع في هذه التغذية ، وفي تشكيله بالشكل الذي يتفق مع نوااميس المجتمع الذي يعيش فيه ^(١) .

٣ — التقليد أهم عنصر من عناصر الألعاب . فكل الألعاب التي يدرب بها الطفل على القيام « بأعمال خاصة » (ألعاب المقاتلة ، ألعاب الصيد ، الألعاب الأسرية ، الألعاب الاجتماعية ، الألعاب الزراعية ، الألعاب الصناعية ... الخ) كل هذه الألعاب مبنية على التقليد . وكذلك كثير من الألعاب التي تمرن بها القوى الجسمية والنفسية على القيام « بوظائفها العامة » (ألعاب الحركة ، الألعاب الفكرية ، الألعاب الوجدانية ، الألعاب الإرادية ... الخ) ^(٢) . — فالتقليد إذن أكبر مساعد للألعاب على القيام بوظيفتها الأساسية التي سبق تقريرها وهي الإعداد للحياة المستقبلية .

(١) وليس هذا مقصوراً على الطفل الانساني ؛ فان كثيراً من الغرائز الحيوانية لا تثار ولا يتم نموها إلا بفضل التقليد . وقد ذهب الأستاذ « برى Berry » (أحد علماء النفس الأمريكيين) إلى أبعد من هذا حيث قرر (معتمداً على بعض تجارب قام بها) أن الهريرة إذا لم تر هرة كبيرة تفترس فأرة أمامها لا تظهر لديها بتاتا غريزة الاقتراس ، فعند رؤيتها فأرة تميل إلى اللعب معها دون أن تحدثها نفسها بأن تصيها بأذى ؛ ولكن تجارب الاستاذين يركس YERKES وبلومفيلد BLOOMFIELD قد أظهرت خطأ هذه النظرية وأثبتت أن غريزة الاقتراس عند الهريرة لا يتوقف ظهورها على التقليد . ولكنهم جميعاً مجمعون على أن التقليد يوقظ هذه الغريزة ويعجل تاريخ ظهورها ويساعد على نموها ويشكلها بالشكل المنتج الصحيح .

٣ — التقليد أهم عامل من العوامل التي تساعد الطفل على الإلمام بحقائق ما يحيط به من الأشياء المادية . — فإن أهم ما يساعد الطفل على إدراك ماهية الشيء هو إلمامه بكيفية استخدامه ؛ ومن الواضح أن تقليد الطفل لما يعمله غيره مع الأشياء من أهم الأمور التي تجعله يلم بكيفية استخدامها .

٤ — التقليد أهم عامل من العوامل التي تساعد الأطفال على فهم ما يتصور غيرهم من الانفعالات النفسية . فالطفل مدفوع إلى محاكاة ما يبدو على وجه غيره وجسمه من مظاهر الحزن والسرور والتعجب وما إليها ، وهذه المحاكاة نفسها تجعل الطفل يشعر بنفس الوجدان الذي قلده مظهره وتجعله تبعاً لذلك يدرك كنهه (نظرية جمس ولنج الشهيرة ^(١)) . فلولا ميلنا إلى التقليد في طفولتنا لظلت حالات غيرنا الوجدانية سرّاً مكتوماً علينا ولما أمكننا أن نحكم على أحد بالسرور أو بالحزن لمجرد رؤيتنا مظهره الجسمية .

٥ — التقليد أهم عامل من عوامل تعلم الفنون والصناعات ومواد كسب المهارة (النجارة ، الحدادة ، النسيج ، التصوير ، النحت الموسيقي الخط ، الرسم . . . وما إلى ذلك) .

(١) لا يتسع المقام للكلام عن هذه النظرية بالتفصيل . وهي تتلخص في أن الانفعالات النفسية لاحقة للتعبيرات الجسمية وناشئة عنها لا العكس كما كان يظن قديماً — فالنظرية القديمة تقول مثلاً : إن الإنسان عند رؤيته الشيء الخيف يخاف نفسياً ، وهذا الخوف النفسى تنجم عنه العوارض الجسمية من اصفرار الوجه والشفتين ، وارتعاد الفرائص واليدين ، وجفاف الريق ، واستواء شعر الرأس ، وإفراز عرق بارد ، واضطراب القلب والدورة الدموية ، وسرعة التنفس ، والفرار . . . الخ . — أما نظرية جمس ولنج فتقرر العكس وهو أن الإنسان عند وجود الامر الخيف تحصل لديه العوارض الجسمية السابق ذكرها ، وهذه العوارض الجسمية نفسها هي التي تجعله يشعر بالخوف النفسى . — وفي كل من النظريتين نصيب من الصحة ونصيب من الخطأ .

٦ — بالتقليد يتعلم الطفل لغة بلاده وغيرها من اللغات ، وعلى التقليد كذلك يعتمد تعلم الكبير لغة أجنبية .

ولسنا في حاجة إلى الاطّباب في بيان فضل التقليد على بني الانسان من هذه الناحية . فان اللغة هي أهم ما يمتاز به النوع الانساني عن بقية اصناف الحيوان .

٧ — التقليد عامل أساسي من عوامل التربية الخلقية . فان الأخلاق تغرس بأعمال يحمل جلالها أو منزلة القائمين بها الشخص على محاكاتها . كثير مما تغرس بمواعظ يدعى سامعوها إلى اتباعها . على أن تأثير المواعظ نفسها في السلوك يرجع إلى مظهر من مظاهر التقليد (محاكاة الصورة لذهنية) كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق (أنظر ص ١٢٧) .



الفصل الثالث

الوراثة

- ١ -

طوائف الوراثة

الوراثة هي القوة الطبيعية التي تنقل إلى الفرع صفات من أصوله الخاصة ومن الفصيلة الحيوانية أو النباتية التي ينتمى إليها .
فالوراثة بهذا المعنى الواسع يمكن أن تقسم من نواح متعددة وحسب اعتبارات كثيرة : —

(أولاً) فتنقسم ، من حيث المصدر المنقولة عنه الصفات الموروثة ، إلى قسمين : —

١ — وراثية نوعية ؛ وهي التي تنقل إلى الفرع الصفات الخاصة بالفصيلة الحيوانية أو النباتية التي ينتمى إليها ، أى الصفات التي تمتاز بها فصيلته عما عداها من الفصائل . — ومظاهر هذا النوع من الوراثة في الانسان كثيرة ، أهمها :

١ — وراثية الغرائز والأمزجة الخاصة بالنوع الانساني ؛ فكل طفل إنساني يولد مزوداً بهذه الغرائز وهذه الأمزجة عن طريق الوراثة النوعية ؛

ب — ما ينص عليه « قانون التلخيص العام » من أن المراحل التي يجتازها الطفل في أى فرع من فروع حياته في أثناء تطوره من الطفولة إلى الرجولة ماهى إلا تلخيص ، تحمله عليه الوراثة النوعية ، لنفس المراحل التي اجتازها الجنس الانسانى في ارتقائه من الوحشية إلى الحضارة^(١) .

٢ — وراثه خاصة ؛ وهى التى تنقل إلى الفرع صفات من أصوله الخاصة . وتنقسم من حيث قرب الأصل المنقولة عنه الصفات إلى قسمين :

١ — وراثه خاصة مباشرة ؛ وتظهر فيما يرثه الطفل عن أصله المباشرين (أبيه وأمه) ؛

ب — وراثه خاصة غير مباشرة أو أتافيسم Atavisme ؛ وتظهر فيما يشبه فيه الطفل أحد أجداده أو إحدى جداته من جهة الأب أو من جهة الأم من الدرجة الأولى أو من الدرجات التى تليها من الصفات التى لم تظهر فى أحد أبويه . — ومنها ما يسمونه « الوراثة الفرعية » أو « الوراثة بالواسطة » أو « الوراثة المشتركة » التى تظهر فى الصفات التى يشبه فيها الطفل أحد أعمامه أو أخواله أو إحدى عماته أو خالاته . فان الطفل إذا أشبه عمه فى الطول مثلا فعنى ذلك أنه هو وعمه قد أخذوا هذه الصفة عن جده القريب أو البعيد أو عن جدته القريبة أو البعيدة من جهة الأب . فهى على كل حال ظاهرة من ظواهر الوراثة الخاصة غير المباشرة بالنسبة للطفل . — هذا ، وسيتبين لك فى « قوانين الوراثة » أن الوراثة الخاصة غير المباشرة ترجع فى التحليل الأخير إلى الوراثة الخاصة المباشرة^(٢) . وتنقسم الوراثة الخاصة كذلك ، من حيث نسبة الصفات المنقولة من أحد الأصلين إلى الصفات المنقولة من الأصل الآخر ، إلى ثلاثة أقسام :

(١) أنظر ص ١٥ سطر ١٤ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ١٣٨ سطر ٩ وتوابعه .

١ - وراثته بالتخمير ؛ وهي ان تشبه كل الصفات الموروثة في الفرع صفات أحد أصليه فقط ؛ كأن ينشأ الولد مثل أبيه في صفاته الموروثة الجسمية والعقلية والخلقية أو البنت مثل أمها في ذلك . - وسيتبين لك في قوانين الوراثة أن التحيز ظاهري أكثر منه حقيقي في معظم مظاهره (١) ؛

ب - وراثته بالانقسام ؛ وهي أن يكون الفرع مشبهاً لأحد أصليه في بعض صفاته الموروثة وللثاني في بعضها الآخر ؛ كأن يأخذ الولد الذكاء وطول القامة عن أبيه وسواد الشعر وشكل العين عن أمه ؛

ج - وراثته بالاختلاف ؛ وتحدث إذا كانت صفات الفرع الموروثة مخالفة لصفات أصلية ولكنهما متزعة منها ، وسط بينهما ؛ كما إذا تزوج أسود ببيضاء فنشأ ابنهما ولون شعره وبشرته وسط بين لونى شعر والديه وبشرتهما .

(ثانياً) وتنقسم الوراثة مطلقاً ، من حيث نوع الصفات الموروثة عن الأصول الخاصة أو عن الفصيلة ، إلى ثلاثة أقسام : -

١ - وراثته ميسمة ؛ وهي وراثته الأمور المتعلقة بالجسم ، ومنها وراثته اللون والطول والقصر وما إليها ؛

٢ - وراثته عقلية ؛ وهي وراثته مظهر من مظاهر الإدراك أو الوجدان أو النزوع ؛

٣ - وراثته غلغبية ؛ ومنها وراثته الحلم واللين والورع والتقوى والكرم . . . وما إلى ذلك .

(ثالثاً) وتنقسم الوراثة باعتبار صلاحية الصفات الموروثة إلى قسمين :-

١ - وراثته صالحة ؛ وتظهر فيما ينقل للطفل من أصوله الخاصة أو من فصيلته من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التي ليس لها أى أثر ضار

(١) أنظر ص ١٣٧ سطر ١٤ وتوابعه .

فى حياته الفردية والاجتماعية .

٢ - وراثه مرضية أو « باتولوجية » ؛ وتظهر فيما ينقل للطفل من أصوله الخاصة أو من فصيلته من الصفات الضارة ، جسمية كانت (وراثه بعض الأمراض الجسمية كالسل والزهرى . . . وبعض العاهات البدنية كالعمى والصمم . . .) ، أو عقلية (وراثه الجنون أو العته أو الخوف المفرط أو ضعف الارادة وما إلى ذلك) ، أو خلقية (وراثه الحجل المفرط أو الميل إلى العهارة أو إلى الانتحار أو إلى الفسق . . . وما إلى ذلك) .

هذا - ومن أنواع الوراثة ما يسمونه « الوراثة المتحددة الأزمنة » وما يسمونه « الوراثة بالتأثير » ، وسنتكلم عنهما فى فقرة « قوانين الوراثة »^(١) .

- ٢ -

اسباب الوراثة

ينحصر سبب الوراثة فى المادة الحيوية المكونة للجنين . وهى تتألف من جزئين : البويضة واللقاح . فالبويضة هى خلية الانثى ويبلغ قطرها ١٢٠ أو ١٤٠ من البوصة ، واللقاح هو خلية الذكر وهى أصغر من الاولى بثلاثة الف مرة . - ولا يلحق البويضة من الحيوانات المنوية التى تصادفها إلا حيوان واحد . - فالأوصاف التى يرثها الجنين عن أمه أو عن أحد أصولها تأتى اليه عن طريق البويضة ، والتى يرثها عن أبيه أو عن أحد أصوله تأتى اليه عن طريق اللقاح ، والتى يرثها عن فصيلته تأتى اليه عن طريق البويضة واللقاح معا .

(١) أنظر صفحة ١٣٨ (من سطر ١٧) والصفحات التالية لها .

- ٣ -

قوانين الوراثة

بعد أن تناول العلامة « ريبو »^(١) في مقدمة كتابه الجليل :

(١) تيودول أرمان ريبو Théodule - Armand Ribot ، فرنسي من أشهر فلاسفة الغرب في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ومن أكبرهم فضلا على علم النفس . ولد بجينجان Guingamp من أعمال فرنسا سنة ١٨٣٩ وتوفي بباريس سنة ١٩١٦ . تخرج في مدرسة المعلمين العليا بباريس ، ولم يكسب يتجاوز العقد الثالث من عمره حتى تلامها لا نجمة في عالم الفلسفة ، فأنشأ سنة ١٨٧٦ « المجلة الفلسفية La Revue Philosophique » ، التي لم تلبث بفضل مجهوداته القيمة وبحوثه الجلية أن أصبحت ، بعد زمن يسير من تاريخ انشائها ، من أكثر مجلات أوروبا انتشارا وأكبرها قيمة في كل فروع الفلسفة . — عين سنة ١٨٨٥ أستاذا لعلم النفس التجريبي « بجامعة السربون » ثم « بالكليج دو فرانس » سنة ١٨٨٨ . وفي سنة ١٨٨٩ انتخب عضوا « بأكاديمية العلوم الخلقية والسياسية » بباريس (إحدى الأكاديميات الخمسة المكونة للجمع العلمي الفرنسي) . — وقد كتب في علم النفس وحده ما يربو عن عشرين مؤلفا ، وألف في غيره من فروع الفلسفة عدة كتب ، وترجم لكثير من مشاهير الفلاسفة ، ونقل إلى الفرنسية بعض مؤلفاتهم ، هذا إلى مقالاته العديدة التي نشرها في مختلف المجلات الأوروبية والأمريكية .

ومؤلفاته في علم النفس تعتبر الآن من أهم المراجع ، وأصدقها قيلا ، وأدقها بحثا . واليها يرجع أكبر فضل في نهضة علم النفس الحديث . وقد اعتمد في كل بحوثه على أوثق الطرق العلمية التجريبية ، وأضاف إلى الطرق القديمة لهذه الدراسة طريقة جديدة لم يكديسبها إليها أحد ، وهي تحليل القوى النفسية في حالاتها المرضية تحليلا يتوصل به إلى معرفة مايا هذه القوى وتطورها ووظائفها في حالاتها العادية . وقد ظهرت جدوى هذه الطريقة الحديثة لكثير من علماء النفس الحاليين فترسموا خطاه فيها وجعلوها أساسا لبحوثهم ، وقام بنشرها في حياته وبعد وفاته كثير من أساتذتي الذين تلقيت عليهم علم النفس بجامعة باريس (جامعة السربون) والذين كانوا من صفوة تلاميذه

« الوراثة النفسية » ، موضوع انتقال الصفات الجسمية بطريق الوراثة ؛ وبعد أن درس بتفصيل في الباب الأول من هذا الكتاب وراثته القوي النفسية المختلفة : وراثته الغرائز (موضوع الفصل الأول من الباب الأول) ؛ وراثته الإدراك الحسى (موضوع الفصل الثانى) ؛ وراثته الذاكرة والعادة (موضوع الفصل الثالث) ؛ وراثته الذكاء (موضوع الفصل الرابع) ؛ وراثته الميول والطباع وبقية المظاهر الوجدانية (موضوع الفصل الخامس) ؛ وراثته الصفات الإرادية والعملية (موضوع الفصل السادس) ؛ وراثته الفرد للصفات النفسية الخاصة بشعبه وبأتمته (موضوع الفصل السابع) ؛ وراثته الصفات المرضية النفسية (موضوع الفصل الثامن) ؛ — بعد هذا كله ، أمكنه في الباب الثانى أن يستنبط من كل ما ذكره في المقدمة وفي الباب الأول بعض قوانين لا تصدق على الوراثة النفسية فحسب (التي هى الموضوع الأصيل لمؤلفه) ، بل يصدق عليها على الوراثة الجسمية كذلك ، وهذه القوانين هى : —

١ — قانون الوراثة الخاصة المباشرة : ينقل للطفل بطريق الوراثة الصفات النفسية لأبويه معاً . فما يسمونه « الوراثة بالتحيز^(١) » لا وجود له في الناحية النفسية . — وكل ما هنالك أنه قد تغلب لدى الطفل الصفات النفسية التي ورثها عن أحد أبويه على الصفات النفسية التي ورثها عن

ومساعدته ، وأخص بالذكر منهم العلامة جورج دوما (أستاذ علم النفس المرضى بجامعة السربون) والعلامة هنرى دولاكروا (عميد كلية الآداب بجامعة باريس وأستاذ علم النفس العام بها) .

ومن أشهر مؤلفات ريبو : « الوراثة النفسية » (الذى يهمنى الآن في موضوعنا) ؛ « الميول » ؛ « المعانى الكلية » ؛ « الخيال الاختراعى » ؛ « الانتباه » ؛ « مسائل الحياة الوجدانية » ؛ « أمراض الذاكرة » ؛ « أمراض الإرادة » ؛ « أمراض الشخصية » .

(١) أنظر ص. ١٣٤ السطر الأول وتوابعه .

الأب الآخر لدرجة تستكن معها هذه الصفات الأخيرة وتختفي مظاهرها فيخيل إلينا خطأ أنه لم يرث إلا عن أحد أصليه . — وسيزيد هذا وضوحا القانونان الآتيان .

٢ — قانونه التغلب في الصفات الموروثة : قد يحدث أن تتغلب ، في تكوين الطفل النفسى ، صفات أحد أبويه على صفات الأب الآخر لدرجة تستكن معها الصفات المغلوبة وتختفي مظاهرها فيخيل إلينا عدم وجودها ، وهى موجودة بالقوة بدليل أنها تنتقل بطريق الوراثة إلى أبناء الكائن الذى يخيل إلينا عدم وجودها لديه ، كما سيظهر ذلك فى القانون التالى .

٣ — قانونه الوراثة الخاصة غير المباشرة أو *Atavisme* : قد ينقل للطفل بطريق الوراثة بعض صفات كانت موجودة فى أحد أجداده أو جداته من جهة الأب أو من جهة الأم من الدرجة الأولى أو من الدرجات التالية لها ولم تكن موجودة فى أصله المباشر . — غير أن عدم وجودها فى أصله المباشر ليس ، فى هذه الحالة ، إلا ظاهريا فقط ، والحقيقة أنها كانت موجودة لديه بشكل مستكن ، وأن الطفل قد ورثها عنه لا عن أصله غير المباشر . — فما يسمونه « الوراثة الخاصة غير المباشرة » ^(١) التى تشمل « الوراثة الفرعية » ^(٢) يرجع فى الحقيقة إلى « الوراثة الخاصة المباشرة » .

٤ — قانونه الوراثة المتحددة الزمنة *Hérédité Homochrome* : قد تظهر لدى الفرع فى طور من أطوار حياته صفة وراثية جسمية أو نفسية كانت قد ظهرت لدى أصله فى سن مماثلة لسن ظهورها لديه .
وأكثر ما تحدث هذه الظاهرة فى الصفات المرئية . وقد كتب فيها

(١) أنظر ص ١٣٣ سطر ٩ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ١٣٣ سطر ١٢ وتوابعه .

كثير من العلماء ، وبخاصة دارون وهيكل ، وذكروا لها عدة شواهد
يجتزئ منها بما يلي : -

قرر العلامة « ريبو » أن « داء الرقص La Chorée » يصيب الفرد
عادة في الطفولة ، والسل في المرحلة الوسطى من الحياة ، والنقرس La Goutte
في الشيخوخة ؛ وأن هذه الأدواء إذا أصيب بها الأصول كثيراً ما تصيب
الفروع بطريق الوراثة ، وتصيبهم عند ما يبلغون نفس السن التي أصيب
بها أصولهم عند ما بلغوها .

وقرر الأستاذ « لوкас Lucas » أن بعض الأمراض المخية كداء
النقطة Apoplexie والصرع Epilepsie تظهر لدى الفروع وراثياً في نفس
السن التي ظهرت فيها لدى الأصول .

وروى الأستاذ « سدجويك Sedgwick » أن خنصر رجل قد أخذ ،
لسبب مجهول ، عند بلوغه سنأ معينة ، ينحني إلى باطن كفه ، وأن نفس
هذه الظاهرة قد بدت عند ولديه في نفس السن التي بدت فيها عنده .

وروى « داروين » أن شخصاً قد أصيب بالعمى وسنه سبع عشرة
سنة ، فأصيب به سبعة وثلاثون فرداً من أولاده وأحفاده في نفس السن
التي أصيب فيها به ؛ وأن آخر قد أصيب بالعاهة نفسها وسنه إحدى
وعشرون سنة فأصيب بها أربعة من أولاده وسنهم إحدى وعشرون .

وروى « داروين » كذلك أن أخوين قد أصيبا بالصمم وسنهما
أربعون سنة ، وظهر أن أباهما وجدتهما قد أصيبا بالعاهة نفسها وسن كل
منهما أربعون .

وروى الأستاذ « سكيرول Squirrol » عدة حالات ظهرت فيها بعض
أمراض عصبية عند الفروع في نفس السن التي ظهرت فيها عند أصولهم .
ومن هذه الحالات : أن رجلاً قد انتحر وهو في أواخر العقد الخامس

من عمره وظهر أن أباه وجدته قد انتحرا في أواخر العقد الخامس من عمريهما؛ وأن أسرة قد أصيب جميع أفرادها بالجنون في سن الأربعين . واستنبط الأستاذ ريبو ، من أمثلة عديدة تتعلق بانتحار الفروع في نفس السن التي انتحرت فيها أصولهم ، أن « الوراثة المتحدة الأزمته » تكاد تكون مطردة في انتقال الميل إلى الانتحار من الأصول إلى الفروع . وروى الأستاذ مورو Moreau في كتابه : « علم النفس المرضى » أن رجلاً قد دُعر من الثورة الفرنسية (ثورة سنة ١٧٨٩) فأصيب بجنون قضى عليه أن يحبس نفسه في حجرة من منزله وظل كذلك مدة عشرين سنين وأن بنته عند ما بلغت السن التي أصيب فيها أبوها بهذا المرض ، أصيبت به كذلك ، وحبست نفسها في حجرتها ، دون أن يكون ثمة أى سبب خارجي يحملها على ذلك .

ومن هذا النوع مسألة انتقال الصلع بطريق الوراثة في الأسرات المصرية وغيرها ، فقد لوحظ أن الفروع يصابون به في نفس السن التي أصاب فيها الأصول .

وهذا النوع من الوراثة يبدو غريباً ، فإن الصفات التي تنقل بوساطته كثيراً ما تكون قد ظهرت عند الأصل في وقت لاحق للوقت الذي وُلد فيه الفرع ، وقد علمنا أن سبب الوراثة ينحصر في المادة المكوّنة للجنين التي تتألف من البويضة واللقاح . فكيف يعقل إذن أن يرث الطفل صفة لم تكن موجودة في أحد أصليه وقت أن تكون من مائيهما ؟ وما السبب الذي اقتضى أن تظهر هذه الصفة عنده في نفس السن التي ظهرت فيها عند أحد أصليه ؟ !

ولكننا إذا تأملنا ملياً تبين لنا أن هذا النوع من الوراثة لا يختلف مطلقاً عن الأنواع العادية . وذلك أنه إذا أصيب شخص في سن ما بعاثة

جسمية أو بمرض عقلي من غير أن يكون ثمت سبب خارجي يترتب على مثله أصابة كهذه ، فما ذاك إلا لأن تركيبه الداخلى الأصيل ، أى تكوينه الطبيعى ، كان يقتضى أن يصاب بتلك العاهة أو بذلك المرض بعد مرور زمن معين : قد كان لديه مثلاً جراثيم مرضية كامنة ينجم عنها بعد مرور زمن معين العمى أو الصمم أو انحناء بعض الأصابع إلى باطن الكف أو الصلع وما إلى ذلك من العاهات الجسمية ؛ أو كان لديه استعداد عصبي كامن ينجم عنه مثلاً أن يصاب بعد كذا من السنين بنوع خاص من الجنون يحمله على عدم مغادرة حجرته أو على الانتحار . . . الخ . . . فاذا ولد لهذا الشخص ولد انتقل إليه ، فى المادة الحيوية المؤلفة أجزاؤه منها ، ذلك التكوين الطبيعى الخاص الذى كان كامناً فى أصله ، والذى يترتب على انتقاله إليه بطريق الوراثة أن يصاب هو بالعاهة أو بالمرض بعد مرور نفس الزمن الذى أصيب أصله بواحد منهما بعد مروره . وهذه الحالات تبين لنا مقدار أثر الوراثة ، ودقة قوانينها ، وأن ويلاتها تحقق بكثير من الناس من حيث لا يشعرون .

٥ — قانون الوراثة بالتأثير Hérédité d'influence : إن ما يسمونه

« الوراثة بالتأثير » التى قامت أدلة كثيرة على حدوثها فى الصفات الجسمية لم تثبت بشكل قاطع فى الصفات النفسية .

و « الوراثة بالتأثير » هى أن ينتقل إلى الطفل بعض صفات من ذكر كان قد لقح أمه وولدت منه قبل أن تتصل بأبيه .

وقد لوحظت حالات كثيرة من هذا النوع من الوراثة عند بعض الحيوانات الراقية وعند الانسان ، وقد كتب فيها كثير من قدامى المؤلفين على الأخص ، مثل فان هلمونت Van Helmont وهالير Haller وبورداش

Burdach و كلود برنارد Cl · Bernard وهوزو Houzeau وذكروا لها شواهد عديدة نجتزىء منها بما يلي : —

قرر « بورداش » في كتابه « علم النفس » أنه إذا لقح حمار فرساً فتجنت بغلاً ثم لقحها بعد ذلك حصان فإنها تنتج مهراً به بعض صفات من فصيلة الحمار .

وروى معظم المؤلفين في هذا النوع من الوراثة أن فرساً انجليزية قد علقت سنة ١٨١٥ من حمار وحشى فجاءت منه ببغل لون جلده يشبه لون الحمار الوحشى ، ولم تر بعد ذلك هذا الحمار . وفي سنة ١٨١٧ لقحها جواد عربى فجاءت منه بمهر لون جلده يشبه تماماً لون الحمار الوحشى الذى كان قد لقحها سنة ١٨١٥ ، وتكررت نفس الظاهرة مع هذه الفرس سنة ١٨١٨ وسنة ١٨٢٣ .

وروا كذلك أن خنزيراً مستأنساً قد علقت من خنزير وحشى فجاءت منه بصغار فيها لون أيسها ، وبعد موت هذا الخنزير الوحشى بزمن طويل قحها خنزير مستأنس ، فجاء من بين صغارها واحد يشبه لونه كل الشبه لون الخنزير الوحشى ، وتكررت هذه الظاهرة عندهذه الأثني مرة أخرى . ورووا أيضاً أن كلبه قد لقحها كلب من غير فصيلتها فولدت منه ، ولم يلحقها بعد ذلك إلا كلاب من فصيلتها ؛ ولكنه كان يوجد ، من بين الاجراء التى تلدها كل مرة ، جرو واحد به صفات الكلب الاجنبى عن فصيلتها الذى كان قد لقحها أولاً .

وذكر « هوزو » عدة حالات من هذا النوع لاحظها عند طائفة كبيرة من الحيوانات المنزلية .

وذكر « بورداش » : « أن الطفل الانسانى قد يشبه أحياناً زوج أمه الأول ، الذى قد يكون متوفى من منذ زمن طويل ، أكثر مما يشبه أباه » ؛

ولكنه لم يورد أى مثال من هذا القبيل .

وروى ميشليه Michelet في الجزء الثالث عشر من كتابه « تاريخ فرنسا » : « أن مدام دو منتسبان قد جاءت بولد من زوجها دو منتسبان . ثم صارت صفية للويس الرابع عشر وجاء منها بلويس — أوجيست (الملقب بالدوق دومين ، وقد ادعاه لويس الرابع عشر) الذى كان يشبه فى كل صفاته النفسية زوج أمه الأول (مسيو دو منتسبان) » .

ولم نعثر ، فيما يتعلق بانتقال الصفات النفسية عن طريق « الوراثة بالتأثير » ، على غير هذا المثال الذى ذكره ميشليه ؛ ومثال واحد لا يكفي لاثبات قاعدة ؛ على أنه غير موثوق بصحته ، ومن الممكن تأويله تأويلاً آخر يجعله عديم الدلالة فى هذه الناحية . — وهذا مادعا العلامة ريبو إلى عدم الاعتراف « بالوراثة بالتأثير » فى الصفات النفسية .

والوراثة بالتأثير من أشد أنواع الوراثة شذوذاً ؛ فان الصفات التى تنتقل بوساطتها إلى الطفل هى صفات كائن لم يتدخل مطلقاً فى تكوينه وإنما اشترك فى تكوين أخله من قبل ؛ وقد علمنا أن سبب الوراثة ينحصر فى المادة المسكونة للجنين التى تتألف من البويضة واللقاح .

وأشهر النظريات التى قيلت فى تعليلها نظريتان :

الأولى نظرية كلود برنارد التى تتلخص فى أن كمية الحيوانات المنوية إذا لم تبلغ قدرًا معيناً لا تلقح البويضة إلا تلقيحاً ناقصاً غير كاف لتكوين جنين ولكنه كاف لترك آثار فى البويضة ؛ فإذا مالقت هذه البويضة بعد ذلك تلقيحاً كاملاً من ذكر آخر نشأ الجنين وبه بعض صفات من الملقح الأول لأنه قد اشترك فعلاً فى تكوينه فكل حالات « الوراثة بالتأثير » سببها ، فى نظر كلود برنارد ، أن كمية كافية من لقاح الذكر الأول قد صادفت بويضة أو بويضات فلقحتها تلقيحاً كاملاً ، وكمية أخرى غير

كافية قد صادفت بويضة أو بويضات أخرى فلقحتها تلقيحاً ناقصاً؛ فالبويضات الملقحة تلقيحاً كاملاً تتكون فيها الأجنة، والملقحة تلقيحاً ناقصاً لا تتكون فيها الأجنة حتى يكمل تلقيحها؛ فإذا ما كمل تلقيحها من ذكر غير الذكر الأول تبدو مظاهر «الوراثة بالتأثير»، فينشأ الطفل مشبهاً للذكر الأول الذي قد اشترك في تكوينه. — ولكن هذه النظرية غير واضحة؛ لأننا نعلم أن الذي يلقح البويضة إنما هو حيوان منوى واحد؛ اللهم إلا أن قصد بالتلقيح الناقص أن يكون الحيوان الملقح غير متوافرة فيه كل العناصر الحيوية اللازمة.

والنظرية الثانية نظرية «هوزو» التي ذكرها في كتابه «دراسة القوى العقلية في الحيوان والإنسان» والتي تتلخص في أن التلقيح قد يترك أحياناً في رحم الأثني آثاراً جرثومية دائمة تؤثر في كل ما تعلق به بعد ذلك أو في بعضه.

هذا، وقد اشتغل بدراسة الوراثة قبل الاستاذ ريبو كثير من العلماء واستنبطوا من بحوثهم فيها طائفة كبيرة من القوانين يضيق المقام عن تفصيلها وحسبنا أن نذكر لك منها مايلي: —

١ — فالقانون مصدر الصفات الوراثية: مجموع الصفات التي يُزود بها الفرع عن طريق الوراثة ينتقل إليه نصفها من الصفات الظاهرة (أي غير المستكنة) في أصلية المباشرين، وربعها من الصفات الظاهرة في أجداده من الدرجة الأولى، وثمانها من الصفات الظاهرة في أجداده من الدرجة الثانية، و $\frac{1}{16}$ منها من الصفات الظاهرة في أجداده من الدرجة الثالثة... وهلم جرا.

وهذا القانون تقريبي أكثر منه تحديدي، وبخاصة في الإنسان؛

ولكنه يبين لنا على كل حال أن الصفات الوراثية لا يأخذها الفرع من الصفات الظاهرة في أصله المباشر فحسب ، بل يأخذ بعضها من الصفات الظاهرة في أجداده من الدرجة الأولى ومن الدرجات التي تليها .

٢ — قانونه الصفات الخارجة عن المعتاد رفعة أو ضعة : إذا كانت في الأصل المباشر صفة من الصفات بحالة خارجة عن الحد المعتاد رفعة أو ضعة وانتقلت بطريق الوراثة إلى فرعه ، فأنها تنتقل إليه غالباً بحالة أقرب إلى المعتاد .

فابن الذكي ذكاء حاداً فوق العادى ينشأ غالباً أقل ذكاء من أبيه وأقرب إلى الذكاء المتوسط ، وابن الغبي غباوة بالغة ينشأ غالباً أقل غباوة من أبيه وإن كان لا يبلغ ذكاؤه متوسط الذكاء ، والغالب في ابن الطويل طولا فاحشاً أن يكون أقصر من أبيه وأطول من المتوسط ، وفي ابن القصير جداً أن يكون أطول من أبيه وأقصر من المتوسط .

ويرجع هذا القانون ، في التحليل الأخير ، إلى القانون الأول . وذلك لأن الفرع إذا لم يشبه تماماً أصله المباشر في الصفة الخارجة عن الحد المعتاد ، فما ذاك إلا لآئنه ، بحكم القانون الأول ، يشبه أجداده في هذه الصفة ولو بعض المشابهة ، ولا بد أن يكون من بين أجداده من هو عادى فيها أو دون العادى .

٣ — قانونه الصفات العقلية والخلفية : إن معظم الصفات الوراثية العقلية والخلفية لا تبدو بأجل مظاهرها إلا عند البلوغ . فهي توجد بالقوة في الشخص من منذ تكوينه الأول ، وتظهر بوادرها بعيد الولادة ، ثم تزداد وضوحاً شيئاً فشيئاً ، ولكن لا يتم نضجها إلا في طور البلوغ . وهذا القانون كبير النفع للربيين على ما سئد كره في فقرة « واجبات

الآلة والمربي والفرد حيال الوراثة .

وهناك قوانين أخرى منها ما يحدد الصفات الموروثة والصفات المكتسبة ، ومنها ما يبين الصفات القابلة للانتقال والصفات غير القابلة للانتقال من الأصول إلى الفروع ، ومنها ما يبين كيفية هذا الانتقال واطراده وأسباب تخلفه ، ومنها ما يبين كيفية تغلب بعض الصفات الموروثة في الشخص على بعضها الآخر وأسبابه ، أو ظهور بعضها بالفعل ووجود بعضها بالقوة . . . وما إلى ذلك من الأمور الدقيقة التي لا يتسع المقام لذكرها ؛ وقد تكفلت بشرحها المؤلفات الخاصة في الوراثة .

هذا ، وأشهر من عني ، قبل العلامة ريبو ، بدراسة الوراثة ، وبخاصة في عالم النبات ، وبالتنقيب عن قوانينها ، الأستاذ مندل ^(١) الذي جعلت فيما بعد بحوثه وقوانينه في هذه الناحية موضوعا لشعبة مستقلة من علم

(١) يوحنا مندل Johann Mendel المعروف في الاوساط الكنسية باسم جريجور Gregor ولد بهازندورف من اعمال سيليزيا بالنمسا سنة ١٨٢٢ وتوفي برين سنة ١٨٤٤ . اختير قسيسا لبلدة برين سنة ١٨٤٧ ولم تله شئون الكنيسة عن متابعة الدرس والبحث ، فرحل إلى فينا حيث حصل من جامعاتها على أرقى شهادات في العلوم الرياضية والعضوية والطبيعية (سنة ١٨٥١ - سنة ١٨٥٣) . وبعد عودته إلى برين اشتغل فيها بتدريس علم الطبيعة والبحث في الوراثة في عالم النبات التي وقف على دراستها نحو سبع سنين كاملة . غير أن بحوثه لم تقابل باهتمام في مبدأ ظهورها ، ولعل ذلك راجع إلى اشتغال العلماء آنئذ بنظرية دارون في أصل الانواع . ولكن في سنة ١٩٠٠ انتشرت بحوثه انتشارا كبيرا وعنى بها العلماء . ويرجع الفضل في انتشارها هذا إلى الأستاذ دوفري De Vries (أحد علماء النبات الهولنديين) . وقد بلغ من اهتمام العلماء بحوثه وقوانينه أن جعلوها موضوعا لشعبة مستقلة من شعب البيولوجيا يطلق عليها الآن اسم منديليسم . — وقد اهتمدى مندل إلى معظم قوانينه بما قام به من التجارب على النباتات وبخاصة على زهرة البسلة .

البيولوجيا أطلق عليها العلماء اسم مندليسم ، والأستاذ شارل نودان (١) الفرنسي الذي أطلق العلماء كذلك على بحوثه اسم نودينيسم .



الأهمية النسبية لكل من الوراثة والتربية المكتسبة وأثر كل منهما

انقسم العلماء في هذه الناحية فريقين : —

فالفريق الأول، وعلى رأسه «فونتينيل Fontenelle» و«أوجيست كونت A. Comte» و«سبنسر» و«شوبنهاور Schopenhauer» و«جولتون Galton»، يعتقد أن الصفات الوراثية هي كل شيء في الإنسان، وأن الوراثة هي التي تقدر مستقبل الشخص من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية فينفذ ما قدرت، وتحكم على طباعه واستعداداته ومركزه الفردي والاجتماعي فيتم ما حكمت به، وأن التربية المقصودة لا يد لها على نقض ما حكمت به ولا على تعديله. فمن ورث سواد البشرة أو القصر عن أصله لا نستطيع مهما أوتينا من قوة أن نغير من لونه أو نزيد شروى أئمة على طوله؛ ومن نكبت الوراثة بالغباوة أو العته أو ضعف الذاكرة أو الخوف المفرط أو الميل إلى الانتحار أو إلى سفك الدماء أو إلى العهارة . . . تعجز كل وسائل تربيتنا المقصودة عن أن تنتزع منه صفة من هذه الصفات.

وأما الفريق الثاني، وعلى رأسه «لوك» و«هيلفيتيوس» و«ستوارت ميل»

(١) شارل نودان Charles Naudin من أشهر علماء النبات الفرنسيين ولد بأوتان سنة ١٨١٥ وتوفي بآنتيب سنة ١٨٩٩ . حصل على دكتوراة في العلوم سنة ١٨٤٢ ، وعين عضواً بأكاديمية العلوم سنة ١٨٦٣ . وقد وقف قسطاً كبيراً من نشاطه العلمي على دراسة الظواهر الوراثة في النبات .

و«ديلاج» فيخالف الرأي المتقدم ويعتقد أن الفرد مدين بأهم صفاته للتربية المكتسبة ، وإن أثر الوراثة في الفصيلة الانسانية ليس شيئاً مذكوراً بجانب آثار المنزل والمدرسة والمجتمع . — وقد بالغ بعض افراد هذا الفريق فأنكر أثر الوراثة واعتقد أن الناس كلهم يكادون يكونون سواسية عند الولادة وإن الفروق التي تشاهد فيهم في الصفات العقلية والخلقية على الأخص إن هي إلا نتيجة لتأثير البيئة المنزلية والاجتماعية التي نشؤوا فيها ولتأثير التربية التي زودوا بها . ومن هؤلاء «لوك» الذي شبه عقل الطفل بصحيفة بيضاء ينقش عليها المربي ما شاء ؛ و«ديلاج» الذي يقول : « إذا أشبه الطفل والديه أو أحدهما في الصفات العقلية والخلقية فما ذاك إلا لاتحاد المؤثرات الأسرية والاجتماعية التي عملت على تكوينهما النفسى » . والرأى الصحيح الذى يجب أن نتمسك به هو أن كلا من الوراثة والتربية له أثر عظيم في نشأة الطفل وتكوينه الجسمى والعقلى والخلقى : —

أولاً — فمن المكابرة العقيمة إنكار أثر الوراثة في تكوين الطفل الحيوانى والنباتى ؛ وكيف يجرؤ أحد على إنكار ذلك وأبسط المشاهدات كاف في إثبات أن كثيراً من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ، عاديها وغير عاديها ، صالحها وفاسدها ، طبعيها ومرضيها ، ينتقل للفرع من أصوله ومن الفصيلة التي ينتمى إليها :

١ — فالمرأة لا تتمخض إلا عن أناسى ، والهرة لا تأتى إلا بهرر ، والكلبة لا تلد إلا كلاباً ، واللبوة لا تنتج إلا أسوداً ، وإذا لقح حمار فرساً جاءت بحيوان به صفات من كل من أصله (البغل) . . . ؛ ونواة البرتقال لا تنبت إلا شجرة برتقال ، وبذور الرمان إذا غرست بجانب بذور التفاح فإن هذه تنبت شجر تفاح وتلك شجر رمان ، مع أنها كلها

تسقى بماء واحد وتستمد طعامها من أرض واحدة ، ومن بذر القمح لم يحصد الشعير . . .

٢- والفرع يولد دائماً مشبهاً لواحد أو أكثر من أصوله في تكوينه الجسمي الخارجي أو في بعض أجزاء جسمه الظاهرة : الأطراف ، الجزع ، الرأس ، الأظافر ، الشعر . . . - وقبلما يخالف الفرع أصوله في شكل وجهه وتقاطيعه العامة ؛ ولذلك كثيراً ما نستطيع الحكم على أسرة الشخص ، إذا كان معروفاً لنا بعض أفرادها ، لمجرد تأملنا في تقاطيع وجهه ؛ وفراصة العرب وغيرهم في هذا الباب قد فاض بها نطاق المؤلفات . وقد يشبه الفرع في طور من أطوار حياته أحد أصوله في هذه الصفات ويختلف عنه في طور آخر ؛ ولكنه لا يختلف عنه فيها إلا ليشبه أصلاً آخر من أصوله . فقد يشبه الولد أمه صغيراً وأباه شاباً أو العكس ؛ فهو لا يتحرر من أثر أحد أصوله إلا لينخضع لأثر الأصل الآخر .

٣- وأطفال الطوال ينشئون غالباً طوالاً ، وأولاد القصار ينشئون مثل أصولهم . وقد فطن ، من أقدم العصور ، إلى هذه الظاهرة مربو الدواجن والجمعيات الزراعية فانتفعوا بها أيما انتفاع في تناسل الحيوانات وفي تكوين أنواع خاصة منها . وانتفع بها كذلك بعض الملوك في الفصيلة الانسانية نفسها ؛ فالتاريخ يثبتنا أن فردريك غليوم الأول (ملك بروسيا من ١٧١٣ إلى ١٧٤٠) كان محباً لطوال القامة فكوتن فرقة من حرسه الملكي اختار كل أفرادها من الطوال طولاً فاحشاً ، وأطلق عليها فرقة « الجبارين » ، وكان لا يسمح للواحد منهم أن يتزوج إلا من بمائلة له طولاً ، وبذلك تمكن من تكوين جماعة انسانية توافرت في نسلها تلك الصفة التي كان شغوفاً بها .

٤ - ومعظم اولاد الضخام يولدون أو يصبحون فيما بعد ضخام

الأجسام ، ولو كانت أعمالهم ومأكلهم ومشربهم وسكناتهم من شأنها أن تعوق النمو الجسمي .

٥ - وأولاد السود ينشئون سوداً ولو ولدوا في منطقة باردة أو معتدلة ، وأولاد البيض ينشئون بيضاً ولو ولدوا في منطقة حارة . . .

٦ - وكثير من الصفات الجسمية الباطنية ينتقل من الأصول إلى الفروع ؛ فقد دلت آلاف المشاهدات على أن الفرع يشبه غالباً أصوله في جهازه العظمي من حيث شكله وزنته وأمراضه ، وفي تكوين جمجمته ، وفي عموده الفقري ، وفي أجهزته التنفسية والدموية والهضمية والتناسلية والعضلية ، وفي الجهاز العصبي بجميع أجزائه وبخاصة في المخ من حيث زنته ومساحته وتلافيفه . . .

٧ - ولا يشبه الفرع أصله في العناصر الصلبة من جسمه فحسب ، بل كثيراً ما يشبه كذلك في العناصر السائلة كالدم واللحاب والاستعداد للنزيف وما إلى ذلك . فقد اشتهر كثير من الأسرات بوفرة الدم ، وبعضها بفقره ، وبعضها بالاستعداد للنزيف . . . وظلت هذه الصفات ملازمة لها في جميع أعقابها وقد روى عن كثير من أفراد الأسرات المعروف عنها الاستعداد للنزيف أن خدشاً حقيراً قد ينجم عنه لديهم نزيف هائل يفضي إلى الموت .

٨ - وليس انتقال الصفات الجسمية من الأصول إلى الفروع مقصوراً على التكوين الظاهري والباطني ، بل يشمل كذلك الأمور المترتبة على هذين التكوينين ، ككثرة النسل وقلته ، وطول العمر وقصره ، ودرجة الحصانة ضد الأمراض ، والقوة الحركية ، ونوع الصوت وشكله . . . وما إلى ذلك .

فقد اشتهر كثير من الأسرات بكثرة النسل ، وظلت هذه الصفة

ملازمة لها في جميع أعقابها . ومن ذلك مارواه الاستاذ « جيرو Girou » من أن امرأة رزقت تسعة عشر ذكراً وخمس بنات وأن بناتها الخمسة رزقن ستة وأربعين ولداً؛ ومارواه الاستاذ « لوكاس » من أن أسرة قد رزقت تسعة عشر ولداً، وأن أبناءها وبناتها وأحفادها قد اشتهروا بكثرة نسلهم كثرة مفرطة؛ وروى « بنسو استون دوشاتونيف » عن نبلاء فرنسا الأقدمين أمثلة كثيرة من هذا القبيل .

وقد قامت أدلة عديدة على أن طول العمر أو قصره ينتقل غالباً من الأصول إلى الفروع؛ ووقف كثير من العلماء على هذا الموضوع مؤلفات خاصة أثبتوا فيها بالبراهين الساطعة أن أولاد المعمرين يشبهون غالباً أصولهم في هذه الصفة، ولو قضوا حياتهم في السجون أو في الأشغال الشاقة، وأن أولاد قصار الأعمار لا يتجاوزون إلا نادراً متوسط العمر، مهما بذلوا من العناية بصحتهم ومهما سهلت أعمالهم . يقول الاستاذ « لوكاس » : « إن متوسط الأعمار في الشعوب الإنسانية يختلف باختلاف البيئة الجغرافية، ووسائل الصحة، وشكل الأعمال، ودرجة الحضارة . أما التعمير وقصر الحياة عن المعتاد فلا يتأثران بأي ظاهرة من هذه الظواهر؛ وكل الشواهد التي لاحظناها والتي رواها المؤرخون عنهما لاتدع مجالاً للشك في أن سبب كل منهما يرجع إلى استعداد جسمي خاص مزود به بعض الافراد عن طريق الوراثة . . . » . — وقد فطن لهذه الظاهرة شركات التأمين على الحياة بانجلترا، فتراها قبل قبول التأمين على حياة فرد ما تُعنى عناية كبيرة بالبحث عن تاريخ أسرته وعدد السنين التي عاشها أبواه وأصوله من جهة الاب ومن جهة الام من مختلف الدرجات . وكذلك الاستعداد الجسمي الذي يكسب الشخص حصانة ضد أمراض معينة؛ فقد كثرت الأدلة على انتقاله من الأصول إلى الفروع

كثرة أصبحت معها هذه الظاهرة من بدهيات الطب .
وليس ثمت مظهر من مظاهر القوى الحركية إلا وقد ثبتت قابليته
للانتقال من الأصول إلى الفروع . فقد اشتهر كثير من الأسرات
الاغريقية بالتفوق في المصارعة وفي بقية « الألعاب الاولمبية » وظلت
هذه الصفة ملازمة لأعقابها زمناً طويلاً . واشتهر في انجلترا بالعصور
الحديثة بعض أسر بقدره نادرة على الملاكمة . وبحوث الأستاذ جولتون
بهذا الصدد تدل دلالة واضحة على أن المهارة في المصارعة والمهارة في
تجذيف القوارب يرجع كل منهما إلى استعداد حركي خاص ينتقل من
الأصول إلى الفروع ، وأن مهرة المصارعين ومهرة المجذفين في كثير
من العصور ينتمون إلى أسرات معينة . ولكثرة التجارب التي قام بها
مربو الخيول في العصور المختلفة أصبح من البدهيات لديهم أن أشكال
الحركة المختلفة (سرعة العدو ، اتساع الخطوات أو ضيقها في أثناء الجرى ،
الاستعداد للثور . . . الخ) تنتقل من الأصول إلى الفروع . وقد اشتهر
كثير من أولاد فيستريس Vestris وأحفاده (وفيستريس هذا كان أمهر
الراقصين بالابورا الفرنسية ١٧٢٩ — ١٨٠٨) بمهارة نادرة في الرقص .
واشتهر كذلك في التاريخ كثير من الأسرات بمهارة أفرادها وذريتهم في
الرسم ، أو في النحت ، أو في العزف على بعض الآلات الموسيقية ، أو في
الخط . . . وهلم جرا .

أما انتقال القوى الصوتية فلسنا في حاجة إلى الاستدلال عليه ؛
فالمشاهد أن لكل فصيلة حيوانية قدرة على لفظ نوع خاص من الأصوات ،
وأن هذه القدرة تنتقل من الآباء إلى أولادهم . وقد ثبت كذلك أن
كثيراً من الصفات الصوتية الفردية كالفأفة والتأأة واللثغة . . . وما إليها
تنتقل من الأصول إلى الفروع .

٩ — وليس الأمر مقصوراً على الصفات الجسمية العادية ، بل يتعداها

إلى الصفات غير العادية التي تظهر فيمن يسمونهم «عجائب المخلوقات» وفي ذوى العاهات الغريبة. وأظهر مثال لهذا «إدوارد لمبرت» الذى كان كل جسمه، ماعدا وجهه وباطن كفيه وباطن قدميه، مغطى بزوائد عظمية متصلة أجزاؤها بعضها ببعض كالغشاء المغطى به جسم السلحفاة، والذى ولد له ستة أولاد ظهر عند كل منهم، حوالى اليوم الخامس والأربعين بعد الولادة، نفس هذا الغطاء العظمى. وقد عاش من هؤلاء الأولاد الستة ولد واحد نقل هذه الصفة لجميع أبنائه، وهؤلاء نقلوها لجميع أولادهم الذكور وهكذا حتى العقب الخامس. — وقد لاحظ الأستاذ «لو كاس» أن أبناء من ينقص أو يزيد عدد فقراتهم أو أسنانهم عن المعتاد ينشئون مثل أصولهم. وأمثلة هذا النوع تجل عن الحصر، وقد ذكر ريو ودارون وهيكيل طائفة كبيرة منها، بعضها خاص بأعجوبات جسمية ظهرت عند الأصول من منذ ولادتهم، وبعضها بأعجوبات مكتسبة ظهرت عند الأصول بعد الولادة على أثر إصابة جسمية ما وانتقلت إلى الفروع.

١٠ — وكثير من أولاد ذوى العاهات غير العجيبة (العمى، الصمم، البكم... وما إليها) وغير المكتسبة (أى التى يكون سببها تكويننا داخلياً لا حادثاً خارجياً) يولدون كأصولهم أو يصابون بهذه العاهات فيما بعد دون أن يكون ثمت سبب خارجى يترتب على مثله ما أصيبوا به. — وقد ذكرنا بعض أمثلة لهذه الظاهرة عند كلامنا فى «الوراثة المتحددة الأزمنة» (١).

١١ — وكثير من الأمور المرضية الجسمية ومن الاستعدادات لأمراض جسمية معينة (السل، الزهري، السرطان، الشلل، الثقرس...).

(١) أنظر ص ١٣٩ سطر ١١ وتوابعه.

والاستعداد لواحد من هذه الأمراض) تنتقل من الأصول إلى فروعهم. وأمثلة هذه الظواهر قد امتلأت بها مؤلفات علم النفس المرضى وعلم الفيزيولوجيا والطب، وقد أشرنا إلى بعض حالات منها تدل أكبر دلالة على صحة ما نقول، عند كلامنا في «الوراثة المتحدة الأزمنة^(١)».

١٢ — وما قلناه في مظاهر الجسم نقوله في مظاهر العقل فكريها ووجدانيها وإراديها، عاديها وغير عاديها، صالحها ومرضيها. — ولعدم اتساع المقام لتفصيل كل نوع من هذه الأنواع وبيان كيفية الانتقال فيه وضرب أمثلة له نكتفي بتكرار الإشارة إلى مؤلف العلامة ريبو: «الوراثة النفسية»، الذي أثبت فيه بالأدلة القاطعة أن كل الصفات العقلية (الغرائز، الإدراك الحسى، الذاكرة، العادة، الذكاء، الميول والعواطف والطباع والأمزجة وبقية المظاهر الوجدانية، الصفات الإرادية، الصفات النفسية الخاصة بشعب الفرد وبأتمته، الأمراض النفسية) تنتقل من الأصول إلى الفروع، وأن هذا الانتقال هو القاعدة وأن تخلفه هو الاستثناء، وأن معظم حالات التخلف ظاهرية أكثر منها حقيقية^(٢). على أن وراثة أى صفة من الصفات النفسية ترجع فى الحقيقة إلى وراثة التكوين العصبى الملائم لها؛ وبذلك يمكن القول بأن ما يسمونه «الوراثة النفسية» ليس فى الواقع إلا مظهراً من مظاهر الوراثة الجسمية أو نتيجة لازمة لها. فمستقناها من الأدلة وما أوردناه من الأمثلة بصدد انتقال الصفات الجسمية من الأصول إلى الفروع، وبخاصة ما يتعلق منها بالجهاز العصبى^(٣)، يحمل فى طيه برهاناً على انتقال الظواهر العقلية بطريق الوراثة.

(١) انظر ص ١٣٩ وتوابعها.

(٢) انظر فقرة «قوانين الوراثة»، صفحة ١٣٦ وتوابعها.

(٣) انظر صفحات ١٤٩ — ١٥٣؛ وبخاصة ١٥٠ سطر ٥ وتوابعه.

١٣ — أما الصفات الخلقية ، والاستعدادات لأنواع خاصة من السلوك ، فلسنا في حاجة إلى البرهنة على انتقالها من الأصول إلى الفروع ؛ فان معظم مظاهر الخلق ليست في الواقع إلا نتيجة لتكوين جسمي وعقلي خاص ؛ فكل ما تقدم من الأدلة على انتقال الصفات الجسمية والعقلية يصح اعتباره في الوقت نفسه دليلاً على انتقال الصفات الخلقية ، صالحها وفاسدها ، من الأصول إلى فروعهم . فلا غرابة إذن أن اشتهر بعض الأسرات بالصالح والتقوى ، وبعضها بالحلم ، وبعضها بمواساة الفقراء ... وهلم جرا . كما اشتهر بعضها بميل أفرادها إلى الانتحار ، أو إلى انتهاك الأعراض أو إلى السرقة ، أو إلى سفك الدماء ، أو إلى العهارة وهلم جرا . وقد روى أن حفيدين من أحفاد ماكس جوكس (صياد أمريكي) تزوجا من امرأتين من أسرة معروفة بسوء السلوك ، فأعقبا مئات بمن ساء سلوكهم ، وكان منهم ١٨٠ من العاطلين و ١٤٠ من معتادی الاجرام و ٦٠ لصاً عادياً و ٥٠ امرأة عاهرة و ٥٠ امرأة أصبن بالأمراض السرية ونقلنها بالعدوى إلى ٤٤٠ شخصا ... الخ . وقد كلفت هذه الأسرة المجرمة حكومة الولايات المتحدة في خلال ٧٥ سنة ما يقرب من ٢٦١٦٠٠ جنيه انجليزي . ومن تحليل نفسياتهم والبيئات التي عاشوا فيها تبين أن إجرامهم هذا يرجع أهم عناصره إلى الصفات التي انتقلت إليهم من أصولهم أكثر مما يرجع إلى أثر البيئة فيهم . — وأمثلة انتقال الصفات الخلقية تجل عن الحصر ، وقد كُتب فيها عشرات المجلدات .

ولا يمكن تعليل هذه الظواهر كلها علماً إلا إذا اعترفنا بالوراثة بمعناها الفنى ، أى سلمنا بأن البويضة واللقاح المكونين للفرد يشتمل كل منهما على العناصر الجسمية والعقلية والخلقية للأصل الصادر منه . — وما أحسن قول مونتاني : « يالها من قوة خطيرة ، تلك القطرة المنوية الدقيقة

التي تتكون منها والتي ينقل إلينا فيها ، فضلاً عن صفات أصولنا الجسمية ، أفكارهم وميولهم .

ثانياً - وكما أن عدم الاعتراف بالوراثة وأعمالها واعتبار الفرد مدينًا بكل صفاته للمنزل والمدرسة والمجتمع (كما يرى لوك ، وهيلفيتيوس ، وستوارت ميل ، وديلاج) مكابرة عقيمة وإنكار للحسوسات ؛ فإن نسبة كل شيء إليها والخط من شأن التربية وآثارها ووصمها بالعجز عن أن تنقض شيئاً مما قضت به الوراثة (كما يروى جولدتون ، وفولتينل ، واوجيست كونت ، وشوبنهاور) لا يقل شططاً عن الرأي الأول : —

١ - فعلى الرغم من أن بعض الصفات الوراثية لا يد لأحد على نحوها أو على تغييرها ، فإن كثيراً منها يمكن بوساطة التربية القضاء عليه أو توجيهه اتجاهاً غير اتجاهه الطبيعي ؛

٢ - على أن معظم الصفات الوراثية يوجد في الطفل بالقوة لا بالفعل ، أى على شكل استعدادات واتجاهات ، فإن أوجدت له التربية بيئة صالحة نما وترعرع وآتى أكله ، وإلا ذوى وذبل ؛

٣ - هذا إلى أن الصفات الوراثية ليست كافية في تكوين إنسان مدنى ، بل لابد من تزويد الفرد بطائفة كبيرة من الصفات المكتسبة الجسمية والعقلية والخلقية ، وهذا لا يمكن إلا بالتربية المقصودة .

— ٥ —

واجبات المربي والأمة والفرد حيال الوراثة

إن كل ما تقدم لك في الوراثة لا يخرج عن الحقائق العلمية النظرية المتعلقة بأنواعها وأسبابها وقوانينها وآثارها والعلاقة بينها وبين التربية . —

والآن نود أن نبين لك كيف يمكن عمليا الانتفاع بهذه الحقائق في تحديد ما يجب على المربي والأمة والفرد حيال الوراثة للاستفادة من خيراتها واتقاء شرورها ، متوخين في ذلك غاية الإيجاز ، لأن مؤلفا ومؤلفنا لا يتسع لتفصيل موضوع كهذا تشعبت أطرافه واتسعت دائرة البحث فيه وأصبح الشغل الشاغل للحكومات الأمم ومصلحيها وفاضت بدراسته مؤلفات العلماء والفلاسفة وأنهر الصحف والمجلات : —

أولاً — واجبات الأمة : —

من أهم هذه الواجبات ما يلي :

١ — تدخل الحكومة والجمعيات الخيرية في الزواج . — ترى طائفة كبيرة من المصلحين وجوب تدخل الحكومة والجمعيات الخيرية في أمر الزواج تدخلا يقي النسل شرور الوراثة ويسبغ عليه خيراتها وذلك : —

أ — أن تعتمد إلى الخالين من العيوب والأمراض الجسمية والعقلية والخلقية ، أى إلى الذين من شأنهم أن ينجبوا ، حسب قوانين الوراثة ، نسلا معافى صحيحاً نافعا لأمتهم ، فتشجعهم على الزواج وعلى كثرة الذرية بكل الوسائل الممكنة : منح مكافآت مادية لكل أسرة منهم يزيد عدد أفرادها على قدر معين أو إعفاؤها من بعض الضرائب كما هو في الحال في فرنسا^(١) وإيطاليا وألمانيا ؛ فرض ضريبة على عزابهم كما هو الحال في إيطاليا وألمانيا . . . وهلم جرا .

ب — أن تحظر الزواج في كل سن تدل قوانين الوراثة على أن التناسل

(١) يقوم بذلك في فرنسا الحكومة نفسها وكثير من الجمعيات الخيرية ومن أفراد المحسنين . — ومن أشهر المؤسسات الخيرية لتشجيع النسل في فرنسا مؤسسة كرونياك .

فيها لا ينتج إلا ذرية ضعيفة من ناحية ما . — فلا تبيح الزواج للصغار الذين لم يبلغوا حد النضوج الجسمي والنفسى ، ولا للكبار الذين قد أدركهم الوهن والضعف وفاتهم عهد الحيوية الجسمية والعقلية . — وقد أخذ بالقاعدة الأولى معظم حكومات الأمم المتعدنة فحددت أدنى سن يصح فيها الزواج ؛ ولكنها لم تجرؤ بعد على حظر الزواج على من تجاوز سنًا معينة ، احتراماً للحرية الفردية التي تكفلها دساتيرها لكل عاقل بلغ سن الرشد . ولكن هذا الورع ، كما لا يخفى ، ضرره أكبر من نفعه . على أن هذه الدساتير نفسها التي يخشون الاعتداء عليها بتدخل كهذا قد أباحت في أكثر من حالة انتقاص الحرية الفردية في سبيل فائدة المجتمع .

ح — ألا يمكن من الانتاج كل من كان مصاباً بعاهاة أو بأمراض جسمية أو عقلية من شأنها أن تنتقل وراثياً إلى الفروع (نظرية « عدم التمكين » أو « الوقاية خير من العلاج ») ؛ أو على الأقل أن تعالج هؤلاء معالجة تحول دون هذا الانتقال أو تخفف من مضاره (نظرية العلاج) . وقد اختلف القائلون بالنظرية الأولى في الطريقة التي يجب الالتجاء إليها لعدم تمكين هؤلاء من التناسل : فمنهم من يقول بمنعهم من الزواج مطلقاً . — ومنهم من يرى وجوب تعقيمهم وجعلهم غير قادرين على الانتاج . وقد أخذت بهذا الحكومة الألمانية فاصدرت عام ١٩٣٣ قانوناً بتعقيم غير الصالحين للانتاج السليم لما بهم من عيوب جسمية أو عقلية . وعلى الرغم من محاربة الكنيسة الكاثوليكية لهذه التدابير واعتبارها لها مخالفة لشرائع الدين المسيحى ، فإن كثيراً من الأمم المسيحية قد أخذت ترسم خطوات ألمانيا في هذا السبيل . ومن هذه الأمم انجلترا ؛ فقد ألفت حكومتها لجنة خاصة لدراسة الوسائل اللازمة لمقاومة انحطاط النسل . وقد أشارت هذه اللجنة في تقريرها الذى قدمته إلى وزارة الصحة في

شهر يوليو عام ١٩٣٣ بتعقيم المجرمين الشديدي الخطر (ذاهبة في ذلك إلى أبعد مما ذهبت إليه الحكومة الألمانية) وبمنع غير الصالحين للبقاء من الزواج . — ومنهم من يذهب بعيداً فيقول بوجود بترهم لتخلص الأمة منهم ومن شرهم المستطير .

ولكن جمهور المصلحين لا يميلون إلى نظرية « عدم التمكن » هذه ، ويعترضون على وسائلها بأن منها ما يؤدي إلى شلل في حركة الزواج وإلى قلة النسل وانتشار الدعارة ، ومنها ما لا يستطيع تنفيذه إلا بانتهاك الحرية الفردية والتعدي على حرمة الشخصية الانسانية ، ومنها ما تنبؤ عنه قواعد الرحمة وتنبذه نواميس الخلق ومبادئ الشرائع السماوية ؛ ويفضلون أن تعالج حال هؤلاء معالجة تحول دون انتقال أمراضهم أو تخفف من وطأة هذا الانتقال. وذلك بأن تعمل الحكومات والجمعيات على تحسين بيئاتهم ببناء المنازل الصحية وإنشاء الحدائق وتسهيل وسائل التمرين والاضاءة ، والعناية بشئون صحتهم وتربيتهم ، وبأن تزوج كل ضعيف منهم في ناحية ما بامرأة تكون قوية في هذه الناحية ، حتى يأتي نسلهما مجردا من هذا الضعف ، وبألا تسمح للصايين منهم بعاهة أو بمرض ما أن يتزوج من امرأة مصابة بنفس العاهة أو بنفس المرض لكيلا ينتجا نسلا مصابا بعاهتهما أو بمرضهما . . . وما إلى ذلك من وسائل العلاج التي يمكن بواسطتها منع انتقال أمراضهم وراثيا أو التخفيف من وطأة هذا الانتقال .

هذا ، ولم تجرؤ معظم الحكومات بعد أن تتدخل تدخلا جديا في هذا السبيل ، وأن تعمل بأي رأى من الآراء السابقة ، احتراما منها للحريات الفردية . ولكن هذا الورع كما قلنا ، ضرره أكبر من نفعه . ولئن ساغ التمسك به في العصور السابقة أيام كان معظم الافراد صحيح الأبدان والعقول ، فلا يسوغ بحال التمسك به في عصرنا هذا بعد أن

لاحظ كثير من العلماء حقائق تدعو إلى القلق على مستقبل النوع الانساني من هذه الناحية . وأهم تلك الحقائق أن عدد المواليد بين الأسرات الضعيفة غير الصالحة في كثير من الممالك الاوربية أكبر كثيراً من عدد المواليد بين الأسرات القوية الصالحة ؛ وذلك راجع إلى أن أفراد هذه الأسرات الأخيرة يحجم بعضهم عن الزواج ، ولا يتزوج بعضهم إلا بعد أن تذبل زهرة شبابه ، وتلتهم كثيراً منهم الحروب ، ويذهب عدد كبير منهم ضحية المجهود الفكري . وهذه حقيقة مشاهدة في مجتمعنا المصرى كذلك ؛ فإن كثيراً من الأقوياء القادرين يحجمون عن الزواج أولاً يرغبون في النسل ، في حين أن الضعفاء الفقراء يتناسلون ويكثر تناسلهم .

٢ - إنارة عقول الدهماء ، رجالهم ونسائهم ، بالمعلومات الضرورية في مسائل الوراثة بالطرق المختلفة المناسبة لهم ، كالقاء محاضرات بهذا الشأن بواسطة العلماء والوعاظ وخطباء المساجد وكبار موظفى الصحة ، وكاستخدام خيالات (سينيمات) متنقلة تبين للدهماء فى المدن والقرى ما للوراثة من المحاسن والشرور وما يجب عمله للارتفاع بخيراتها واتقاء مضارها ، وكنشر الكتب النافعة ، وكانشاء المراكز الطبية للاستشارة
وهلم جرا .

ثانياً - واجبات الفرد :-

لئن لم تستطع الحكومات القيام بكل واجباتها فى هذه الناحية ، فما ذاك إلا لأن حرية الفرد التى كفلتها دساتيرها تقف غالباً حجر عثرة فى سبيلها . أما الفرد نفسه فليس ثمت ما يحول بينه وبين القيام بواجباته بهذا الصدد ، ولا مانع يمنعه من العمل على خير نسله وعلى خير أمته ؛ وكل ما هناك أن الأمر قد يتطلب منه أحياناً التضحية بشيء من رغباته الجسمية

الحقيرة فى سبيل صلاح مجتمعه؛ ولا يضمن بهذه التضحية إلا من ختم الله على قلبه وعلى سمعه وجعل على بصره غشاوة، فاشترى لذته المؤقتة بآلام آلاف من ذريته .

وأهم ما يتحتم على الفرد بهذا الصدد ألا يقدم على الزواج إلا إن كان واثقاً كل الثقة من صحته ومن تجرده من الأمراض الجسمية والعقلية والخلقية التى من شأنها أن تنتقل وراثياً إلى ذريته، وألا يتزوج إلا من ثبت لديه — بعد التحرى الدقيق عنه وعن أسرته — تجرده من كل هذه العيوب . فبذلك وحده تبرأ ذمته أمام الله، وأمام ضميره، وأمام أمته، وأمام أعقابيه .

وقد جاء الشرع الشريف بما يحتم هذا الواجب ويؤكدده . فقد خاطب سيدنا نوح ربه بقوله : « رب لا تذر على الأرض من الكافرين دياراً . إنك إن تذرهم يضلوا عبادك ولا يلدوا إلا فاجراً كفاراً » . وقال عليه الصلاة والسلام : « تخيروا لنطفكم فان العرق دساس » . وقال أيضاً : « إياكم وخضراء الدمن » ، قالوا . « وما خضراء الدمن يارسول الله » ، قال : « المرأة الحسناء فى المنبت السوء » .

ثانياً — واجبات المريين : —

من أهم ما يتحتم على المريين ، آباء كانوا أم معلمين بهذا الصدد ما يلى : —
١ — أن ينتهزوا كل فرصة ممكنة لتعليم من عهد إليهم بتربيتهم مسائل الوراثة بالطرق التى يرونها ملائمة لهم ، بمجرد أن يبلغوا السن التى يستطيعون فيها فهم هذه الأمور ليكونوا على بينة منها ومن آثارها فى حياتهم المستقبلية الفردية والأسرية والاجتماعية . — وليس الغرض من ذلك أن نكلف

الآباء أن يلقوا على أولادهم دروساً فنية في الوراثة أو أن نضيف إلى منهمج الدراسة في المعاهد المختلفة العلم بوظائف أعضاء التناسل وأمراضها وبقوانين الوراثة. وإنما نريد أن يتعرض المربون لهذه الموضوعات عند الفرص المناسبة وفي غضون تدريس المواد المختلفة.

٢ — أن يُعْنُوا بدراسة نفسية الطفل واستعداداته الوراثة وبالوقوف على تاريخ أسرته وبمعرفة أحوالها وما يتصل بها حتى يستطيعوا أن يشكّلوا تربيتهم بالشكل الذي يتلاءم مع الصالح من صفات الطفل الوراثة، ويعملوا على القضاء على الفاسد منها أو على توجيهه وجهة غير وجهته الضارة ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً، ويزودوه من الصفات المكتسبة بما لا يتنافر مع فطرته، وبما يروونه ضرورياً لحياته الفردية والاجتماعية.

ومن ثم نعى بعض المربين على نظم التعليم الجمعي المؤسسة عليها مدارسنا والتي يضعب معها معاملة كل طفل بما يتناسب مع ميوله الفطرية وود لو كان التعليم فردياً بحتاً، أو على الأقل مؤسساً على تقسيم الأطفال إلى فرق يتجانس أفراد كل فرقة منها في صفاتهم الوراثة. ولكن هذه الأمنية الجميلة نظرياً من الصعب تحقيقها عملياً، فإنها تتطلب وجود كمية كبيرة من المعلمين لا يتوافر وجودها في أي أمة من الأمم. — على أنه من الخطأ اعتقاد أن نظام التعليم الجمعي يحول بين المعلمين وبين أداء الواجب الذي أشرنا إليه.

٣ — أن يبذلوا قصارى جهدهم في تشجيع ما يكون بارزاً وقوياً من ميول الأطفال الوراثة ليصلوا بهذه الطائفة من الميول إلى أقصى شأو يمكن أن تبلغه.

وذلك أن الأطفال مختلفون في استعداداتهم الوراثة البارزة. فمنهم

من زود بميل كبير إلى العلوم ، ومنهم من منحت الوراثة اتجاهها ظاهراً نحو الفنون ، ومنهم من لا تترتاح نفسه إلا إلى العمليات، ومنهم من يسيطر عليه حب البحث في النظريات... وهلم جرا . فالواجب ان نشجع كلا على السير في طريقه وألا نألو جهداً في الوصول به إلى الغاية التي أرادتها له طبيعته ، فربما يصبح من المهرة البارعين في عالمه الخاص . وانا ان أردناه على غير ذلك ذهب قسم كبير من مجهودنا أدراج الرياح لمحاولتنا الوصول به إلى غاية غير قابل بطبعه أن يدركها ، وجنينا عليه أكبر جناية لما يشتمل عليه سلوكنا هذان محاربة مواهبه البارزة وعدم تذليل السبيل تذليلاً كافياً أمام استعداداته الوراثة القوية لتصل إلى الشأو الذي كانت قابلة أن تبلغه . —

وكم من مواهب طبيعية قضى عليها المربون في مهدها أو عاقوها عن نموها ، وكم من مجهودات بذلوها لم تؤت أكلها لا غفاهم العمل بهذه الحقائق !

ولا نغنى بذلك أن نهمل الميول الوراثة الضعيفة في الناشئ ، وإنما نقصد أن تكون جل عنايتنا موجهة نحو الميول القوية البارزة ؛ وهذا لا يمنع من أن نوجه قسطاً من اهتمامنا نحو الميول الضعيفة الصالحة لنعمل على تقويتها بدون مغالاة ولا إكراه وفي الحدود التي تسمح بها طبيعة الطفل .

٤ — الا يتسرعوا في الحكم على ميول الأطفال الوراثة ، فان كثيراً منها يكون كامناً لا يظهر إلا في مناسبات خاصة وبعضها يتأخر ظهوره إلى دور المراهقة أو البلوغ . ومن ثم يتحتم على المربين ، قبل ان يحكموا على ميول الطفل الوراثة الحكم الأخير ويرسموا لأنفسهم الطريق الذي يجدر بهم سلوكه معه ، أن يوردوه على مناهل متعددة وأن يتيحوا له فرصاً مختلفة لظهور الكامن من طباعه ، وأن يحاولوا جهدهم إيقاظ ما عساه أن يكون نائماً من ميوله .

٥ — ان يضاعفوا اهتمامهم بالطفل من هذه النواحي عند وصوله

إلى سن البلوغ؛ ففي هذه السن - كما تقدم لك في قوانين الوراثة - تبدو بأجلى مظاهرها الصفات الوراثية العقلية والخلقية (١).

- ٦ -

وراثة الصفات المكتسبة

هل الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التي يكتسبها الكائن الحيواني اكتساباً في أثناء حياته تحت تأثير البيئة الجغرافية أو الاجتماعية أو تحت تأثير مجهوده الفردي أو تحت تأثير حادث ما من الحوادث العارضة قابلة للانتقال بطريق الوراثة، كما أن الصفات الطبيعية (غير المكتسبة) قابلة له؟

سؤال دقيق اختلف العلماء والفلاسفة في الإجابة عليه اختلافاً كبيراً من عهد أفلاطون إلى عصرنا هذا؛ ومشكلة عويصة متشعبة النواحي ملتوية الطرق لم يشتد تضارب الأدلة في مسألة اشتداده حولها، ولم يكتب في موضوع ما مقدار ما كتب فيها؛ ونقطة من أهم نقاط العلوم البيولوجية والنفسية يتوقف على حلها الحكم على أصول الأنواع وفض النزاع القائم بين المتعصبين والمحاربين لمذهب النشوء والارتقاء.

يرى دارون ولامارك وهيكل وسبنسر ومن تابعهم أن الصفات المكتسبة قابلة، إن عاجلاً وإن آجلاً، للانتقال بطريق الوراثة، وأن هذه الظاهرة هي أساس تفرع الأنواع الحيوانية والنباتية بعضها من بعض. ويستدلون على مذهبهم بأدلة بيولوجية يخرج عن

(١) أنظر ص ١٤٥ سطر ١٨ وتابعه.

دائرة مؤلفنا التعرض لها ، ويدعمونه بأمثلة حسية عديدة نجتزىء منها بما يلي : —

١ — إن اعتدال القامة لم يكن طبيعياً في أصول الانسان بل اكتسبته تدريجياً بعض فصائل القرود تحت تأثير البيئة ومقتضيات حياتها الدفاعية على الأخص وانتقل إلى أعقابها بطريق الوراثة ؛ ومن ثم ثبت اعتدال القامة في النوع الانساني .

٢ — إن سواد البشرية في سكان المناطق الحارة لم يكن طبيعياً في أصولهم وإنما اكتسبوه اكتساباً تحت تأثير البيئة الجغرافية وأصبح مع تقادم الزمن صفة وراثية يتناقلها الفروع عن الأصول .

٣ — إن طول العنق والقائمتين الأماميتين لم يكن طبيعياً في أصول الزرافة وإنما اكتسبتها اكتساباً بسبب الاستعمال وحاجتها إلى الغذاء من بعض فروع الأشجار العالية . وقد أصبحت هذه الصفة مع تقادم الزمن وراثية .

٤ — أصيب بعض أنواع البقر بقروح في قرونها وانتقلت هذه العاهة إلى نسله فأصبحت هذه الأنواع كلها عديمة القرون .

٥ — تعود الاسكيمو (سكان المنطقة القطبية الشمالية) أن يقطعوا أذنان كلابهم التي يعدونها لجر عرباتهم على الثلج ، وقد لوحظ أن معظم أولاد هذه الطائفة من الكلاب يولد بدون أذنان .

٦ — جرت عادة قبائل الایمارا Aymaras والهوانكا Huancas والشينشا Shinchas (من السكان الأصليين لجمهورية بيرو) أن يغيروا أشكال رؤوس أولادهم وأوضاعها بعد ولادتهم بعمليات تدليكية خاصة ، ومع تقادم الزمن أصبحت هذه الصفة وراثية ، وأصبح نسلهم يولد مشوه الرأس .

٧ — لوحظ أن كثيراً من العاهات الناجمة عن إصابات تنتقل إلى الفروع بطريق الوراثة . ومن ذلك أن رجلاً قد أصيب في يده اليمنى بجرح نشأ عنه التواء أصبع من أصابعه ، وقد انتقلت هذه العاهة بطريق الوراثة لجميع أبنائه .

وقد ذهب « دارون » و « لامارك » إلى أبعد من هذا إذ قرّرا أن كل الغرائز الإنسانية والحيوانية التي تنتقل الآن من الأصول إلى الفروع بطريق الوراثة ، لم تكن طبيعية في أصول هذه الأنواع ، وإنما اكتسبتها اكتساباً تحت تأثير عوامل خاصة . غير أنهما قد اختلفا في تحديد هذه العوامل . فذهب لامارك واللامركيون إلى أن الفضل في اكتسابها يرجع إلى الذكاء والتجارب وما يرشدان إليه الكائن الحيواني من تشكيل سلوكه بالشكل الذي يتلاءم مع بيئته . فإذا اتبعت أفراد فصيلة مانوعاً من السلوك واتبعه نسلها من بعدها تحت تأثير العوامل السابقة ومضى على ذلك زمن طويل ، فإن هذا السلوك يؤثر في جسمها وجهازها العصبي وبخاصة المخ ويشكلهما بالشكل الذي يلائمه ؛ وبذلك يصبح الاستعداد للقيام به صفةً جسمية ثابتة ؛ والصفات الجسمية الثابتة ، كما تقدم لك ، تنتقل بطريق الوراثة من الأصول إلى الفروع . — وذهب دارون والداروينيون إلى أن الفضل في هذا الاكتساب راجع إلى المصادفة لا إلى الذكاء والتجارب . وذلك أن فرداً أو أفراداً من فصيلة ما تكتسب بالمصادفة استعداداً جسمى أو عقلياً يتلاءم مع بيئتها ومقتضيات حياتها ويمكنها من مكافحة الطوارئ ومن التغلب في حلبة التنارع على البقاء ؛ فبناء على قاعدتي « الاختيار الطبيعي » و « بقاء الأصلح » يبقى هذا الفرد أو هؤلاء الأفراد وتنتقل استعداداتها عن طريق الوراثة إلى نسلها ، على حين أن ماعداها من أفراد فصيلتها ينقرض شيئاً فشيئاً حتى يزول .

ويرى « ويزمان » ومن تابعه أن الصفات المكتسبة غير قابلة للانتقال وراثياً ؛ ويستدلون على ذلك بأدلة بيولوجية ، يخرج عن دائرة مؤلفنا التعرض لها ، ويدعمونه بشواهد حسية عديدة : منها أن الختان تقليد منتشر عند اليهود والعرب وعند كثير من أمم الشرق من منذ أحقاب طويلة ومع ذلك لا يزال أطفال هذه الأمم يولدون غير محتونين ، ومنها أن عادة لبس الصينيات الأحذية الحديدية لتصغير أقدامهن فشنت منذ حقب طويلة ومع ذلك لا تنتقل بطريق الوراثة .

والحق أن بعض الصفات المكتسبة ، عاديها وغير عاديها ، صالحها ومرضيها ، قابل للانتقال وراثياً ؛ وأن بعضها الآخر غير قابل له ؛ وأن القابل منها للانتقال بعضه مطرد الانتقال وبعضها غير مطرده . — أما تحديد أفراد كل نوع من هذه الأنواع تحديداً دقيقاً فلا يتسع له مؤلف كمؤلفنا^(١) ؛ وحسبنا أن نقول إن الصفات المكتسبة التي تترك أثراً مادياً في الجهاز العصبي تنتقل غالباً عن طريق الوراثة من الأصول إلى الفروع ، على حين أن ما عداها يندر انتقاله عن هذا الطريق ، وإن كان ينتقل عن طريق آخر كالعدوى مثلاً . — وإليك أمثلة من كل طائفة من هاتين الطائفتين : — من الصفات المكتسبة القابلة للانتقال بالوراثة : الشلل الناشئ من عدم استخدام العضو ؛ انقراض بعض الأعضاء التي لا وظيفة لها أو التي لم تدع الحاجة إلى استخدامها ؛ العمى الذي يحدث لمن يسكنون الكهوف أو يعيشون تحت الأرض في أماكن مظلمة ؛ تضائل فك الإنسان المتمدين وضعف حواسه وحافظته وبعض أنواع ذاكرته كالذاكرة المكانية

(١) أنظر في هذا الموضوع مؤلف الاستاذ رينيانو Eugenio Rignano « قابلية الصفات المكتسبة للانتقال » ، باريس ١٩٠٨ ، ٣٢٠ صفحة من القطع الكبير باللغة الفرنسية .

(وهي تذكر الأماكن والاهتداء إليها) التي يسمونها حاسة الاهتداء (Sens de L'orientation) وهذه الحاسة أو هذه الذاكرة قوية جداً عند بعض طوائف الحيوانات كالنحل والنمل والتمار والحصان والحمام، وعند أفراد كثير من الأمم المتوحشة؛ ضعف البصريين صناع الساعات والمرصعين؛ التشنج العصبي؛ بعض حالات الجنون؛ لون البشرة الذي يكتسبه الفرد تحت تأثير البيئة الجغرافية.

ومن الصفات المكتسبة غير القابلة للانتقال بطريق الوراثة: الختان؛ ثقب الأنف والأذن؛ خلع القواطع وبرد الأسنان؛ الوشم؛ تدقيق الأقدام كما تفعل الصينيات...

- V -

وظائف الوراثة

إن خلاف العلماء في قابلية الصفات المكتسبة للانتقال وراثياً قد ترتب عليه خلافهم في تحديد الوظيفة الأساسية للوراثة.

فمن قال منهم بأن الوراثة لا تنقل إلا الصفات الطبيعية، أي الصفات التي كانت موجودة في أصول الأنواع والفصائل والأممات الانسانية والحيوانية عند نشأتها الأولى، يرى تبعاً لذلك أن وظيفة الوراثة الأساسية هي «مجرد المحافظة على القديم» والعمل على أن يكون كل نوع من الكائنات الحية متوافرة في أفراد، في كل دور من أدوار بقائه، جميع الصفات التي رأى الخالق ضرورتها له وقت تكوينه الأول.

ومن قال بأن الصفات التي يكتسبها الكائن الحيواني اكتساباً في أثناء حياته تحت تأثير البيئة الجغرافية أو الاجتماعية أو تحت تأثير مجهوده.

الفردى أو تحت تأثير حادث ما من الحوادث العارضة . . . قابلة للانتقال بطريق الوراثة ، كما أن الصفات الطبيعية قابلة له ، يرى تبعا لذلك أن الوراثة تقوم في آن واحد بوظيفتين متضادتين : —

١ — المحافظة على القديم إلى حد ما ؛

٢ — العمل على تغيير هذا القديم بأن تزود الفروع من منذ الولادة بصفات لم تكن موجودة في الأصول وقت نشأتها وإنما اكتسبتها اكتسابا تحت تأثير مقتضيات بيئتها ومطالب حياتها ؛ تزود الفروع بهذه الصفات تزويدا يوفر عليها كثيرا من الوقت والمجهود ، ويترتب عليه ارتقاء الأنواع ، وينجم عن بعض مظاهره نشوء أنواع حيوانية جديدة تختلف اختلافا جوهريا عن الأنواع الأصلية التي تفرعت منها كنشوء الإنسان من بعض أنواع القرود .



الفصل الرابع

البيئة الجغرافية

- ١ -

مظاهرها وآثارها في التربة

تطلق البيئة الجغرافية على مجموع ما في البقعة التي يعيش فيها الكائن الحي من قوى طبيعية كامنة في المناخ وفي جو السماء وفي عناصر الأرض وفيما يحيط بهذه البقعة ويكتنفها من جبال وأنهار وسهول ووديان وقفار وبحار .

والبيئة الجغرافية بهذا المعنى من أهم عوامل التربية فان لها آثاراً قوية في تكوين الانسان من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية .

وترجع آثارها هذه إلى طائفتين : -

١ - آثار مباشرة : وهي الآثار الجسمية والعقلية والخلقية التي تنجم بشكل مباشر عن بيئة الانسان الجغرافية :

٢ - آثار غير مباشرة : وهي الآثار الجسمية والعقلية والخلقية التي لا تنجم مباشرة عن البيئة الجغرافية ولكن عن بعض امور اجتماعية أو وراثية يرجع الفضل في وجودها إلى هذه البيئة . - وذلك أن طائفة كبيرة

من مظاهر الحياة الاجتماعية (الحياة الاقتصادية: التجارة، الصناعة الزراعة؛ الحياة السياسية... وما اليهما) التي سنين في الفصل الخامس آثارها في تشكيل قوى الانسان الجسمية والعقلية والخلقية، ليست إلا نتيجة لازمة للبيئة الجغرافية. كما أن طائفة كبيرة من الأمور الوراثية (لون البشرة، حجم الجسم، طول القامة وقصرها، التكوين الجسمي الباطني، بعض الانفعالات والميول الوراثية... الخ) التي قد تكلمنا في الفصل السابق عن أثرها في التربية قد اكتسبت في الأصل اكتساباً تحت تأثير هذه البيئة.

وسنتعرض فيما يلي لأهم مظاهر البيئة الجغرافية مشيرين اجمالاً لما لكل منها من الآثار المباشرة وغير المباشرة في جسم الانسان وعقله وخلقته. (١)

أولاً - الجو :-

للجو أثر كبير في تلوين بشرة الانسان، فهو من العوامل التي عملت في الأصل على إيجاد الأجناس البشرية: الأبيض والأسود والأصفر... ومع تقادم الزمن ثبتت هذه الصفات في هذه الأجناس وأصبحت تنتقل من الأصول إلى فروعهم بطريق الوراثة (٢). وأتينا نرى أن البيض إذا نزحوا إلى الجهات الاستوائية لاحتهم الشمس ومالت بشرتهم إلى السواد، وأن أهل البر إذا عاشوا في البحر أو على شطوطه لانتبت أن ترى تغييراً في ألوانهم مهما قصرت مدة إقامتهم.

وللجو أثر في أجرام الأجسام، فأهل الأقطاب كلهم قزم، وأهل

(١) استعنا في هذا الموضوع بكتاب الاستاذ محمد حمدي بك: «الجغرافيا التجارية

والاقتصادية والجغرافيا البشرية، واقتبسنا منه بعض أمثلة.

(٢) أنظر ص ١٥٠ - طر ٣ وتوابه وص ١٦٥ سطر ٧ وتوابه.

المناطق الحارة ضخام الاجسام ، وأهل المناطق المعتدلة أعدل الناس أجساماً وأملحهم خلقاً .

ومما لا مشاحة فيه تأثير الجو في صحة الانسان واعتلالها ؛ فأصلح الاجواء من هذه الناحية الجاف المعتدل الحرارة ، وأقلها صلاحية الاجواء الرطبة الحارة حيث تنفسي الأمراض والابوثة والطواعين . — ولا يخفى ما لحالة الجسم الصحية من الاثر في مختلف قوى الانسان وفي شتى فروع حياته .

وليست آثار الجو مقصورة على الامور الجسمية بل تتعداها إلى الاستعدادات الادراكية ؛ فلا تجد قوة الادراك وحدة الفكر وشدة الملاحظة وملكة الاختراع إلا في الاجواء المعتدلة ؛ بينما الحرارة تدعو إلى تراخي القوى الجسمية فتتراخي معها القوى العقلية ، فيقلّ المجهود ويضعف الميل إلى البحث وكشف قوانين الطبيعة والتنقيب عن حقائق الكون ويركن الناس إلى الكسل والخنول في جميع مرافق حياتهم .

وللجو أثر كبير في الحياة الوجدانية انفعالاتها وميولها وفي الحياة الارادية وفيما يترتب عليهما من الطباع والاخلاق ؛ فسكان المناطق الحارة يسيطر عليهم الطيش والنزق وكثرة الطرب وعدم القدرة على ضبط النفس وحدة الانفعال مع قصر زمنه وسرعة التأثير وعدم الصبر ؛ في حين أن سكان المناطق المعتدلة يغلب عليهم التأني والرزانة وضبط النفس والقدرة على كبت الانفعالات ولين العريكة وسهولة الخلق . . .

وللجو أثر كبير في الحاصلات الزراعية وفي الصناعة والتجارة ؛ وواضح ما لهذه الامور من الشأن في الحياة الاقتصادية ، وما للحياة الاقتصادية من الاثر في حياة الانسان الجسمية والعقلية والخلقية . — فمن النبات ما يضر به البرد ولا يطيب إلى في البلاد الحارة أو الدفيئة كالقطن وشجر

التوت للحرير والذرة والأرز وقصب السكر، ومنه ما يتحمل القر كالقمح والقنب والكتان... وانك إذا راجعت خرائط المحاصيل الزراعية لترى توزيعها على جهات العالم حكمت في الحال بما وهبت الجهات الاستوائية والدافئة من البسطة في الحاصلات النباتية... — وقد أثبت العلم بالتجارب أن من المصنوعات ما يناسبه أجواء خاصة كصناعة غزل الأقطان والأصواف التي يناسبها الجو البارد الرطب، وصناعة الطباقي التي يلائمها الجو الجاف... — والبلاط الباردة التي يتكدر فيها الثلج فيغطي قضبان السكة الحديدية ويغلق الموانئ، والبلاط التي يكثر فيها الضباب فيعوق سير السفن والقوافل، هي أقل البلاد صلاحية للحركات التجارية... وهكذا.

ثانياً — الجبال : —

من المشاهد أن سكان البلاد الجبلية يفضلون سكان الأودية في صفاء الخلق ومتانة الجسم ورصانة العقل ووفرة الصحة وأنهم أقل منهم تعرضاً للأمراض، وذلك لما للجبال من الأثر في اعتدال الجو وصفائه، وقد تقدم لك ما لاعتدال الجو وصفائه من الآثار الحسنة في جسم الإنسان وعقله وخلقه وفي حالته الصحية؛ فمن المقرر أن درجتى الحرارة والرطوبة تنخفضان مع الارتفاع، وأن على انخفاضهما واعتدالهما تتوقف صلاحية الجو.

والجبال أثر بليغ في الحالة الاقتصادية للأمة؛ ولا يخفى ما للحالة الاقتصادية من الأثر في نشاط السكان وفي حياتهم الجسمية والعقلية والخلقية. فالجبال تعترض سير الرياح الضارة بالنبات فتحمي بذلك كثيراً من حاصلات سكانها الزراعية. فجبال أبنين تحمي كروم نابلي من الرياح

الشمالية الشرقية كما تحمى جبال الليغانى بساتين البرتقال فى كرولىنا من الرياح الشمالية الغربية . . . وهلم جرا . — وهى ، فضلاً عن ذلك ، مهبط الأمطار ومنبع المياه التى يتوقف عليها نهوض الزراعة ، وموطن المعادن التى يعتمد عليها جل الصناعات .

وللجبال أهمية عظمى فى حدود الممالك واستقلال أهلها ؛ ولا يخفى ما لهذه العوامل السياسية من الأثر فى حياة السكان العملية والجسمية والعقلية والخلقية . فشتان ما بين موقف سويسرا وبلجيكا فى الحروب الأوربية قديماً وحديثاً ؛ فإن الثانية ، لانبساط أراضيها وامتداد سهولها ، كانت ولا تزال معرضة لغارات الغزاة ، فى حين أن جبال سويسرا قد دفعت عنها هذه الكوارث ووقفت حجر عثرة فى سبيل الغزاة من غير جهد ولا دفاع من أهلها . والجبال سبب حرية النرويج واستقلالها ، فكم طمع ملوك السويد فى إخضاعها فأخفقوا فى محاولاتهم . ولكم عرقلت جبال كبريان مساعى الانجليز فى إخضاع غالة قديماً .

ثانياً — الأنهار

للأنهار آثار بليغة فى عمران البلاد وفى حياة الأمم السياسية والاقتصادية ؛ ولا يخفى ما لهذه العوامل الاجتماعية من الأثر فى التربية على ما سيظهر لك فى الفصل الخامس .

فللأنهار فائدة كبيرة من الوجهة السياسية والعمرانية فهى من أحسن أنواع الحدود بين الممالك ، وهى التى تجتذب إلى ضفافها إن كانت خصبة كثيراً من الناس يدعو تجمهرهم إلى قيام الحكومات القوية ، وتشريع الشرائع ، وسن القوانين ، وتنظيم المعاملات ، وشدة التنازع على البقاء ، وبقاء الأصلح ، واحتكاك العقول بعضها ببعض ، ونشاط القوى الفكرية للإنسان .

وللأنهار آثار خطيرة من الوجهة الاقتصادية زراعية كانت أم صناعية أم تجارية — فعلى الأنهار وفيضانها وجفافها يتوقف نظام حركة الري، وعلى هذا النظام يتوقف سير الزراعة. والنهر هو الوسيلة التي ينتقل بها زبد الجبال إلى السهول فتفيض بالخصب، ولهذا الظاهرة كان النيل والرين من أكبر العوامل في خصب مصر وهولندا. — والأنهار تؤثر أحيانا بشكل مباشر في الصناعة؛ فعدم وجود الأملاح الجيرية في تربة فلاندر بلجيكا جعل نهر لايس صالحا جدا لتنظيف الكتان؛ وبمثل هذه الخواص الطبيعية وما يشبهها يصلح ماء الرون عند ليون لصباغة الحرير وماء نهر مين في شرق الولايات المتحدة لصناعة لب الخشب والورق؛ ووجود المادة الجبسية في قاع نهر ترنت جعل مدينة بريتون مشهورة بالجمعة (البيرة). — وتيار النهر من أحسن القوى المحركة إذا كان قويا سريعا تدور به الآلات، فقوة نياغرا الميكانيكية عظيمة القيمة لمعامل بافلو ولغيرها من المعامل. وانحدار مياه الأنهار من أفضل القوى المولدة للكهرباء ومن أقلها نفقات. — والنهر الصالح للملاحة شريان الحياة التجارية فهو أسهل وسائل النقل وأقلها تكاليف.

رابعا — الصحارى

للصحارى آثار مباشرة وآثار غير مباشرة في تكوين اجسام سكانها وعقولهم وأخلاقهم. فجو الصحراء يجعل أهلها نحافا، أشداء، أصحاب الجسم، أقوياء الخواص ذوى صبر على الجوع والعطش الذين تحتملهم طبيعة البيئة. وسكون الصحراء واتساع أطرافها تحت سماء صافية الاديم ساطعة الكواكب كل أولئك يملأ العقول بالمؤثرات القوية فتشجذ قوة الخيال وملكة الشعر.

وقلة موارد الصحراء الاقتصادية جعل أهلها بدواً رحلاً ؛ وواضح
 ما لهذا من الأثر في نظمهم الحكومية ؛ فانهم بذلك قد حيل بينهم وبين
 تكوين حكومات دائمة قوية ، منظمة السلطات ، محترمة الأوامر
 يخشاها الأفراد .

وللصحارى آثار سياسية ذات بال ؛ لأنها بطبيعتها تصد غارات
 المعتدين وتجعل محاولاتهم قليلة الجدوى كثيرة التكاليف ؛ ولأنها من جهة
 أخرى ليس فيها من موارد الرزق ما يغري المستعمرين بمحاولة إخضاع
 أهلها ، فتنبو بذلك النزعة الاستقلالية في نفوس ساكنيها ، ويعيشون في
 كنف الحرية ويورثون أولادهم هذا الروح .

وليس أثر الصحراء في الحياة الخلقية بأقل من أثرها في الأمور التي
 ذكرناها ، فجل ما اتصف به ساكنو الصحارى من فضيلة أو رذيلة
 (الكرم ، الشجاعة ، الدفاع عن الحرم ، حماية اللاجئين . . . الخ ؛ الميل
 إلى السلب والنهب وقطع الطرق وسفك الدماء . . . الخ) ليس في الواقع
 إلا نتيجة لحالتهم الاقتصادية وحياتهم السياسية وشكل حكوماتهم . . .
 وما إلى ذلك من النظم الاجتماعية التي رسمتها لهم والزمتهم بالسير عليها
 يبتهم الجغرافية .

- ٢ -

الأهمية النسبية للبيئة الجغرافية

قد بهرت الآثار السابق ذكرها طائفة من قدامى علماء الاجتماع
 والترية فاعتقدوا أن البيئة الجغرافية هي كل شيء ، وأن الفرد والمجتمع
 مدينان لها بكل مظاهر حياتهم ؛ فهي وحدها في نظرهم التي تقدر مستقبل
 الفرد من النواحي الجسمانية والعقلية والخلقية فينفذ ما قدرت ، وتحكم على

حالة المجتمع من النواحي الاقتصادية والسياسية والدينية فتم ماقتضت به، وأنه لا يد لغيرها من العوامل على نقض ما حكمت به ولا على تعديله .
ومن ذهب هذا المذهب أو كاد ، علمان من أعلام الاجتماع والترية :

أحدهما « ابن خلدون » الذي رأى لزماً ، قبل البحث في النظم الاجتماعية وأثرها في الأفراد ، أن يبدأ بدراسة البيئات الجغرافية التي يعتبرها أساساً لكل هذه النظم وسبباً مباشراً في تكوينها ؛ فوقف في الفصل الأول من « مقدمته » على هذه الدراسة نحو خمسين صفحة مشتملة على ست فقرات عرض فيها البيئات الطبيعية ومواقعها وخواصها بالقدر الذي وصلت إليه المعلومات الجغرافية في عصره ، وكاد ينسب فيها إلى هذه البيئات وحدها كل مالمدى الفرد من جسم وعقل وخلق ، وما لدى المجتمع من نظم اقتصادية وأسرية وسياسية وقضائية ودينية وخلقية ، ومن علوم وأفكار ، ومن عادات في المآكل والمشارب والمساكن .. الخ^(١) .

وثانيهما العلامة الفرنسي « منتسكيو » الذي يكفي أن نذكر لك عناوين لبعض فصول من كتابه الشهير « روح القانون » ليتبين لك مقدار اتفاقه مع ابن خلدون في هذا المذهب : « الشرائع والقوانين وأثر الجو الجغرافي في تكوينهما » ؛ « جمود الديانات والتقاليد في الشرق وأثر الجو

(١) راجع هذه الفقرات في مقدمة ابن خلدون ، وهي : « قسط العمران من الأرض والاشارة إلى بعض ما فيه من الاشجار والانهار والاقاليم » ، « تكملة لهذه المقدمة في أن الربع الشمالى من الأرض أكثر عمرانا من الجنوبي والسبب في ذلك » ، « تفصيل الكلام على هذه الجغرافيا » ، « المعتدل من الاقاليم والمنحرف وتأثير الهواء في ألوان البشر والكثير من أحوالهم » ، « أثر الهواء في أخلاق البشر » ، « اختلاف أحوال العمران في الخصب والجوع وما ينشأ عن ذلك من الآثار في أبدان البشر وأخلاقهم » ..

الجغرافى فى ذلك» ؛ «الحكومات الملكية وأثر الجو الجغرافى فى تكوينها وتشكيلها» ؛ «التأثير النفسى والاجتماعية لجو انجلترا الجغرافى» ؛ «مقدار ثقة الشارعين بالشعب ومقدار احترامهم له فى شرائعهم وأثر الجو الجغرافى فى ذلك» ؛ «نظام الرق المدينى (استرقاق العبيد) وأثر الجو الجغرافى فى تكوينه» ؛ «نظام الرق الأسرى (استعباد الرجال لنسائهم) أثر من آثار الجو الجغرافى» ؛ «الرق السياسى (بسطامة سيادتها على أمة أو أهم أخرى) أثر من آثار الجو الجغرافى» ؛ «كيف تؤثر طبيعة الأرض فى قوانين الأمة وشرائعها ونظمها الاجتماعية» ؛ «أثر طبيعة الأرض فى تمدن السكان» ؛ «أثر طبيعة الأرض فى النظم الحربية للأمة» ؛ «أثر طبيعة الأرض فى نظام المبادلة والنقود» ؛ «أثر طبيعة الأرض فى نظم الشعب السياسية» ؛ «أثر طبيعة الأرض فى عدد السكان» ؛ «أثر طبيعة الأرض فى قوانين الشعب المدنية» ؛ «استقلال العرب وخضوع الترتار وأثر طبيعة الأرض فى ذلك»... الخ^(١).

ومع أننا لا ننكر ما للبيئة الجغرافية من الآثار وما لها من الأهمية فى تكوين الفرد والمجتمع — وكيف يسعنا إنكار ذلك وكل ما ذكرناه فى الفقرة السابقة دليل ساطع عليه — مع ذلك نعتقد أن ابن خلدون ومنتسكيو ومن جاراها قد اشتطوا فى الحكم، وبالغوا فى تقدير آثار هذه البيئة، ووصفوها بأكثر مما يبيح الاستقراء الصحيح أن توصف به، وذلك : —

١ — أن البيئة الجغرافية ليست إلا عاملاً واحداً من مئات العوامل التى تؤثر فى تكوين الفرد والمجتمع ، والتى يؤدى كثير منها فى هذه

(١) وقف العلامة «منتسكيو» على تفصيل آثار البيئة الجغرافية بمختلف مظاهرها فى حياة الفرد والمجتمع نحو تسعين فصلاً من الجزء الأول من مؤلفه .

الناحية وظائف مستقلة لا علاقة لها بهذه البيئة . فكثير من المؤثرات التي يقوم بها — في سبيل تكوين الفرد جسميا وعقليا وخلقيا — كل من اللعب والوراثة والأسرة والمعلمين والبيئة الاجتماعية العامة لا يمت إلى البيئة الجغرافية بصلة ، كما تبين لك من دراسة بعض هذه العوامل ، وكما سيتبين لك من دراسة باقيها .

٢ — أنه كما تستطيع البيئة الجغرافية طبع الأفراد والمجتمعات بطابعها الخاص ، فإن الأفراد والمجتمعات كثيرا ما استطاعوا وما يستطيعون — بما هدتهم إليه تربيتهنهم ، وبما أوتوا من علوم وفنون ومهارة وحذق وتجارب ومخترعات — أن يملوا على هذه البيئة ارادتهم وأن يشكلوها كما يشاءون وتشاء لهم غاياتهم من الحياة ، وأن ينقضوا كثيرا مما أبرمته ويحولوا بينها وبين تنفيذ طائفة كبيرة من الأمور التي تطمح إلى تنفيذها . والأمثلة على ذلك في أمنا الحديثه تجل عن الحصر .



الفصل الخامس

البيئة الاجتماعية العامة

- ١ -

مظاهرها وآثارها

يقصد بالبيئة الاجتماعية العامة كل ما عدا المنزل والمدرسة من العوامل الاجتماعية التي من شأنها أن تؤثر في قوى الطفل ؛ وهي بهذا المعنى الواسع تشمل مظاهر كثيرة يمكن رجعها إلى قسمين رئيسيين : — أولاً — مظاهر اجتماعية مؤثرة بذاتها لا يمكن الفرد أن ينجو من آثارها وليس له أى تدخل فيها ؛

ثانياً — مظاهر اجتماعية لا تؤثر في الفرد إلا بمقدار اتصاله بها وتدخله فيها .

ويجدر بنا ، قبل أن نذكر أنواع كل قسم من هذين القسمين ، أن نضرب لكل منهما مثالا يوضح ما بينهما من فرق : —

من المظاهر الاجتماعية التي تؤثر في تربية الفرد ، شكل الحكومة في الأمة التي نشأ فيها وعدد سكانها . فاننا نشاهد أن الطفل الذي ينشأ في أمة ملكية الحكومة يختلف في عقله وخلقه عن الطفل الذي ينشأ في جمهورية ؛ ونشاهد كذلك مثل هذا الاختلاف بين الطفل الذي ينشأ في

دولة مزدهنة بالسكان والطفل الذى ينشأ فى دولة متخلخلة النسيات . —
فكون الأمة ملكية أو جمهورية وكونها مزدهنة بالسكان أو قليلة الأهلين ،
كل هذه الأمور وما إليها نعودها من أفراد القسم الأول ؛ لأنها مظاهر
اجتماعية تؤثر بذاتها فى الفرد وتصبغه بصبغة خاصة أراد أم لم يرد . —
فآثارها فى التربية شبيهة من هذه الوجهة بآثار الجو الجغرافى الذى يأتى
إلا أن يطبع الافراد بطابع خاص فى جسومهم وعقولهم وأخلاقهم بدون
أن يكون لهم أى تدخل فى هذا التأثير .

ومن المظاهر الاجتماعية التى تؤثر فى تربية الفرد مسارح التمثيل ودور
الخيالات (السينيمات) والأندية الأدبية . . . — غير أن هذه المظاهر
وما إليها تختلف عن المظاهر السابقة بأنها لا تؤثر بذاتها فى الافراد وإنما
تؤثر فيهم بمقدار اتصالهم بها ؛ فمن الواضح أن مجرد وجود مسرح مثلاً
فى بلدة ما لا يؤثر فى عقول أهلها وأخلاقهم ؛ وأن آثاره لا تظهر إلا فيمن
يغشونه ويشهدون تمثيله أو يسمعون شيئاً عن الروايات التى يمثلها أو
يختلطون بممثليه ؛ وأن آثاره فى المتصلين به تختلف قوة وضعفاً حسب
اختلافهم فى مقدار هذا الاتصال ونوعه . — فآثار هذه المظاهر فى التربية
شبيهة من هذه الناحية بآثار المدرسة التى لا تظهر إلا فيمن يلتحقون بها
أو يتصلون بمدرسيها . . .

ولنأخذ الآن ، وقد ظهر الفرق بين هذين القسمين ، فى بيان أفراد
كل قسم : —

القسم الأول : أمور اجتماعية مؤثرة بذاتها

يشمل هذا القسم عدة مظاهر أهمها ما يلى : —

١ — العقل الجمعى أو الضمير الجمعى La Conscience collective — كما

أن لكل فرد عقليته الخاصة به (تفكيره ووجدانه وإرادته) ، التي يمتاز بها عما عداه من الأفراد ، فكذلك لكل أمة عقلية خاصة بها (شكل خاص من التفكير والوجدان والارادة) تمتاز بها عما عداهما من الأمم ^(١) .

ولهذه العقلية الأخيرة (التي يسميها علماء الاجتماع بالعقل الجمعي أو الضمير الجمعي) أثر بليغ في العقلية الفردية ؛ فان الصفات المشتركة بين أفراد أمة ما في تفكيرهم ووجدانهم وإرادتهم يرجع الفضل في وجودها لديهم وفي اشتراكهم فيها إلى تأثير العقل الجمعي في حياتهم النفسية .

٢ - الجسم الجمعي - كما أن لكل فرد تكوينه الجسمي الخاص الذي يتميز به عما عداه من الأفراد فكذلك لكل أمة تركيب جسمي خاص تمتاز به عما عداهما من الأمم . - يتكون جسم الفرد من طائفة من الأعضاء مشككة تشكيلا خاصا وشاغلة لحيز محدود من الفراغ ، يؤدي كل منها وظائف معينة تتوقف عليها حياة الفرد وصحته . ويتكون جسم الأمة كذلك من طائفة من الأفراد يشغلون مساحة معينة ، قد جمعتهم روابط خاصة وكونت منهم وحدة ، يؤدي كل منهم وظيفة أو وظائف يتوقف عليها بقاء المجتمع وسلامته .

هذا ، وقد أدرك علماء الاجتماع المحدثون ما لهذا الجسم الجمعي من الأهمية في حياة الأفراد والأمم فوقفوا قسطاً كبيراً من مجهودهم على دراسته والبحث في آثاره وجعلوه موضوع شعبة مستقلة أطلق عليها بعضهم اسم « المرفولوجيا الاجتماعية La Morphologie Sociale » . - وأهم ما تتعرض له هذه الشعبة الموضوعات التالية :

١ - عدد النسب في أمة ما وتوزيعهم على المساحة التي يشغلونها :

(١) لا يتسع المقام لبيان ما يتكون منه العقل الجمعي وكيف يتكون .

فمن الأمم ماتكاثف سكانها وضاق بهم ذرع مملكتهم ؛ ومنها ماتخلخلت
نسماؤها وزادت مساحة أرضهم كثيراً عن حاجتهم ...

ب — مقدار تجانس أفراد الأمة من حيث الأصل الذى ينتمون
إليه : فمن الأمم ما يرجع كل أفرادها إلى شعب واحد ؛ ومنها ما ينتمى
أفرادها إلى شعوب متعددة كالأمريكيين مثلاً .

ح — قوة الروابط التى تصل أفراد المجتمع الواحد بعضهم ببعض :
فمن الأمم ما ضعفت فيها هذه الروابط فوهى جسمها الجمعى ؛ ومنها ما توثقت
العلاقات بين أفرادها فأصبحوا كالجسم الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعت
له سائر الأعضاء . — وساكنو المدينة لا تجمعهم رابطة قوية ، فهم فى
الغالب متفرقون منعزل بعضهم عن بعض ، لكل امرئ منهم شأن يغنيه ؛
فى حين أن أهل القرية — لقلة عددهم ولرجوعهم فى الغالب إلى أصل
واحد قريب ، ولتعدد المنافع المشتركة بينهم — تشتد رابطتهم فتراهم
كأفراد أسرة واحدة .

ولسنا فى حاجة إلى الاطناب فى بيان ما لهذا « الجسم الجمعى » بمظهره
الثلاثة السابقة على الأخص من الأثر فى تكوين الفرد من النواحي
الجسمية والعقلية والخلقية ، فإنا نشاهد ما بين أفراد الممالك المزدحمة
بالسكان وأفراد الممالك المتخلخلة النسما ، وما بين أفراد الأمم
« المتجانسة » (أى التى قد تفرع أهلها من شعب واحد ومن دم واحد
كالألمان) وأفراد الأمم « غير المتجانسة » (أى التى ينتمى أهلها إلى شعوب
متعددة كسكان مصر الحاليين وكسكان الولايات المتحدة) ، وما بين
سكان المدن وسكان القرى ، من الاختلاف فى مظاهر نشاطهم وفى
تكوينهم الجسمى وفى استعداداتهم الفكرية وفى ميولهم وفى قواهم
النزوعية وفى سلوكهم وأخلاقهم . ولقد دلت بحوث علماء الاجتماع على

أن قسماً كبيراً من هذا الاختلاف لا سبب له إلا مجرد اختلاف
« الأجسام الجمعية » .

٣ — مظاهر التقدم والحضارة ، التي تشمل أموراً كثيرة :

منها نشاط الأمة في شتى فروع الحياة (نشاطها التجارى والزراعى والصناعى والعلمى والسياسى والدينى والأسرى والخلقى ... الخ) . —
ولقياس نشاط الأمة في هذه النواحي وسائل كثيرة أهمها الاحصائيات الدورية التي تصدرها المصالح الحكومية والجمعيات والشركات عما لدى الأمة والحكومة من رموس أموال ثابتة ومتداولة ، وعن الحركات التجارية والمعاملات في مختلف الشئون الاقتصادية ... —
وعن سير الزراعة وكمية المحاصيل السنوية ونوعها ، وأعمال الري والاصلاحات الزراعية وعدد النازحين من المناطق الزراعية إلى غيرها ، وتربية الدواجن ومقدار انتاجها وتنظيمه ... — وعن النهضة الصناعية ومقدار الانتاج في المواد المختلفة ، وعدد العمال وأجورهم ، وعدد العاطلين وما يكلف الحكومة والشركات ، والاصلاحات الصناعية التي أدخلت على الآلات أو على طريقة تقسيم العمل أو على تنظيم الانتاج . —
وعن طرق المواصلات والاصلاحات التي أدخلت عليها ، وعدد موظفيها ، وإيراداتها ومصروفاتها ، ومتوسط عدد المسافرين يومياً ، ومتوسط مقادير البضائع المنقولة يومياً بطريق البر أو البحر أو الجو داخل المملكة من بعض مقاطعاتها إلى بعضها الآخر ... — وعن نشاط التأليف والنشر والاختراع ، ومقدار المؤلفات العلمية والفنية والأدبية التي تظهر كل عام ، ومقدار انتشارها وما يستهلك منها ، والمخترعات ومقدار ما يظهر منها سنوياً مثلاً ، وعدد الصحف والمجلات العلمية والأدبية والفنية ومقدار توزيع كل منها وانتشاره ... — وعن حركة التربة بمختلف

فروعها ، وعدد المتعلمين من الذكور والإناث في مراحل التعليم المختلفة ونسبته إلى مجموع الأمة ، وعدد المتخرجين في مختلف المدارس العليا وغيرها ومقدار انتاجهم ، ومتوسط من يغشون يوميا المساجد والكنائس ودور الكتب وحدائق التاريخ الطبيعي والمسارح والخيالات وقاعات المحاضرات ومواطن الوعظ والارشاد وميادين الألعاب الرياضية والمصحات ، وعدد ما أنشئ من المعاهد العلمية والصناعية والفنية ومن دور كتب ومسارح وميادين ألعاب ومصحات ، وعدد المدرسين والأساتذة والخطباء والوعاظ والممثلين والأطباء ومعلمي الرياضة البدنية وكيفية توزيعهم ومقدار انتاجهم ... -- وعن مقدار ما أنشئ من الجمعيات العلمية والخيرية والسياسية ومن الشركات الصناعية والزراعية والتجارية ، وأعمال هذه الجمعيات وهذه الشركات ... -- وعن النشاط السياسي وعدد الناخبين ومقدار من يشترك منهم في الانتخاب ومن يتخلف عنه ، وأعمال مجلس النواب والشيوخ في الدورات « البرلمانية » المختلفة ، وعدد الأحزاب ومقدار ما أنشئ منها في عام مثلا ، وعدد الصحف والمجلات السياسية ومقدار انتشارها ... -- وعن حركة الزواج والطلاق ، وعدد المواليد والوفيات ... -- وعن متوسط ما ينظر فيه يوميا رجال القضاء من الجنايات والجنح والمخالفات والمشاكل المدنية الخ ... الخ .

وعلى هذه الاحصائيات تقتصر طائفة كبيرة من علماء الاجتماع في قياس نشاط الأمم وفي موازنتها بعضها ببعض ؛ وقد أنشئ للبحث فيها علم خاص يسمى « علم الاحصاء » وهو من أهم فروع « علم الاجتماع » . ومن مظاهر التمدن والحضارة كذلك ، مقدار اتصال الأمة بما عداها من الأمم من النواحي العلمية والاقتصادية والسياسية وما إليها . --

ولقياس هذا الاتصال وسائل كثيرة ، منها الاحصائيات التي تصدرها المصالح الحكومية المختلفة والجمعيات والشركات عن التجارة الخارجية ؛ وعن حركة الهجرة من المملكة وإليها ؛ وعن عدد المتجنسين من الأجانب بالجنسية الوطنية ومن الوطنيين بجنسيات أجنبية ؛ وعن متوسط من يفد على المملكة سنويا من السواح الأجانب ومدة اقامتهم ومقدار اتصالاتهم بالوطنيين في أثناء ذلك ؛ وعن عدد الأجانب الموظفين بمصالح الحكومة وبمعاهدها العلمية ومقدار انتاجهم ؛ وعن عدد الشركات الأجنبية ومدى نشاطها ؛ وعن المعاهد الأجنبية بالمملكة وعدد من يتخرج فيها من الوطنيين ومقدار تأثيرهم بثقافتها ؛ وعن البعثات العلمية والسياسية وأعمالها ؛ وعن المؤتمرات الدولية التي تشترك فيها الدولة ؛ وعن الكتب المترجمة ؛ وعن الروايات الأجنبية التي مثلت على مسارح الأمة ومدى أثرها في الجمهور ... الخ ... الخ .

ومن مظاهر حضارة الأمة كذلك كل ما أحدثته يد الانسان على سطح أرضها وفي باطنها وبين طبقات هوائها من مدن وقرى ، وطرق وشوارع وميادين ، وحدائق ومنزهات ، ومبان أثرية ، ودور حكومية ، ومنازل للسكنى ، ووسائل المواصلات والنقل وترع وجسور وخزانات ... وهلم جرا . - هذا ، ولو ضوح هذه المظاهر وماديتها ووقوعها تحت الحواس جرت عادة السواد الأعظم من الناس أن يقتصروا عليها في قياس مدنية الأمة ، مغفلين مقدار نشاطها في الفروع الأخرى ومقدار اتصالها بما عداها من الأمم وما إلى ذلك من الأمور المعنوية التي قد تكون أكبر دلالة من هذه الأمور المادية على مقدار ما بلغه الشعب من الحضارة .

ومهما يكن من شيء ، فالذي يهمنا تقريره الآن هو أن لمظاهر

التمدن والحضارة بمختلف أنواعها أثراً بليغاً في تكوين الفرد من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ؛ ولسنا إذ نقرر هذا إلا مقررین لأمر لا يسع أحداً أنكاره ولحقيقة قد بلغت من الوضوح درجة لا تحتاج معها إلى دليل .

٤ - **النظم الاجتماعية** . - ويراد بها مجموع ما تحويه شرائع الأمة السماوية والوضعية وما يتضمنه عرفها وتقاليدها من القواعد المدونة أو المجمع على احترامها التي تسير على مقتضاها شتى فروع الحياة الاجتماعية ، وتنقسم إلى عدة طوائف أهمها : -

أ - **النظم الاقتصادية** . - وتطلق على النظم الاجتماعية التي لها علاقة بحياة الأمة المادية : نظم انتاج الثروة واستبدالها وتوزيعها واستهلاكها ، وما يتصل بذلك من البيع والشراء والملكية والرهن والاجارة والشفعة والاستصناع . . . ومن نظم الصناعة والعمل وتوزيعه والأجور وما يراعى حيالها . . . ، ومن نظم التجارة الداخلية والخارجية وتدخل الحكومة فيها والقوانين المقيدة بها . . . ، ومن نظم الانتاج الزراعى والمنجمى وما إليهما ، ومن نظم الضرائب وتوزيعها . . . الخ . وقد عنى كثير من الأمم المتقدمة بتدوين نظمها الاقتصادية في كتبها عن « القانون التجارى العام والخاص » و « القانون الصناعى » وما إليهما .

ب - **النظم الاسرية** - ويقصد بها كل النظم الاجتماعية التي لها علاقة بتكوين الأسرة وما يتصل بذلك من أحكام الزواج والطلاق والقرابة والميراث . . . الخ . - وقد دون كثير من الأمم المتقدمة نظمه الاسرية في مؤلفاته عن « الأحوال الشخصية » .

ج - **النظم السياسية** . - ويراد بها النظم المتعلقة بشكل الحكومة (كونها ملكية أو جمهورية ؛ مستبدة أو دستورية . . . الخ) ؛ وتكوين الأمة ونظام الطبقات فيها وحقوق كل طبقة وواجباتها وعلاقة هذه الطبقات

بعضها ببعض ؛ وبالسلطات الثلاثة : التشريعية والقضائية والتنفيذية .
وكيفية تكونها وعلاقتها ببعضها ببعض ومقدار تمثيل الأمة في كل سلطة
منها ؛ وبالروابط السياسية التي تربط الأمة بما عداها من الأمم ... الخ . —
ولكل أمة « دستور » مدون أو متواتر يحدد نظمها السياسية المختلفة .

د — النظم الدينية . — وهي مجموعة النظم التي تملئها على الأمة تعاليمها
السماوية وآراؤها فيما وراء الطبيعة . — وقد تكفلت الكتب المقدسة
وأحاديث الانبياء ومؤلفات القديسين ... بتدوين هذه النظم وتفصيلها
عند مختلف الشعوب .

هـ — النظم القضائية — وهي مجموعة الوسائل التي تلجأ إليها الأمة
لمحاربة الجرائم وللقصاص للمظلوم من الظالم (التي يتألف منها ما نسميه
« بقوانين العقوبات ») . أو لرد الحقوق إلى أهلها (ويتألف من هذه
الوسائل الأخيرة ما نسميه « بالقوانين المدنية ») .

و — النظم الجمالية . — وهي مجموعة القواعد التي يحتم اتباعها على
الأمة شكل تذوقها للفن وإدراكها للجمال (قواعد النحت والتصوير
والعمارة والنقش ... الخ) .

ز — النظم الخلقية . — وهي مجموعة التقاليد التي يحتم اتباعها على
الأمة تفسيرها للفضيلة والرذيلة . وكما تختلف الأمم في نظمها الاقتصادية
والاسرية والسياسية والدينية والقضائية والجمالية فهي تختلف كذلك
في نظمها الخلقية . فما تعده أمة فضيلة قد تعده رذيلة أمة غيرها معاصرة
لها ، وما يراه شعب مباحاً قد يراه شعب غيره محظوراً ، وكثيراً ما يختلف
الحكم من الوجهة الخلقية على الشيء الواحد عند أمة ما باختلاف عصورها^(١) .
وفي ذلك يقول مونتاني : « إن أقبح الرذائل في نظر أمة قد يكون واجباً

(١) أنظر تفصيل هذا الموضوع في كلتي عن « العرف الخلقى » بالعدد الأول من
صحيفة دار العلوم (يونية سنة ١٩٣٤) صفحة ٩٩ وتوابعها .

في نظر غيرها ، ومحال أن نعر على جريمة خلقية لم تعدها أمة مامن الفضائل أو المباحات . ويقول باسكال : « إن ثلاث درجات عرض لكافية في قلب حقائق الأمور الخلقية ، فما هو حق شألى جبال البرانس قد يكون باطلا جنوبيا . »

هذا ، وقد عني علماء الاجتماع بدراسة هذه النظم عند مختلف الأمم وفي مختلف العصور وتحليلها وبموازنتها بعضها ببعض تحليلًا وموازنة يتوصل بهما إلى استنباط القوانين الخاضعة لها ؛ ووقفوا على كل طائفة منها شعبة خاصة ؛ ولذلك انقسم علم الاجتماع إلى عدة فروع أهمها : « علم الاجتماع الاقتصادي » ؛ « علم الاجتماع الأسرى » ؛ « علم الاجتماع السياسى » ؛ « علم الاجتماع الدينى » ؛ « علم الاجتماع القضائى » ؛ « علم الاجتماع الجمالى » ؛ « علم الاجتماع الخلقى » .

والذى يهمنا هنا تقريره هو أن لهذه النظم الاجتماعية — التى تبرز بلحم الانسان ودمه وتشكل كل ما يحيط به تشكيلا خاصا حتى ليكاد يستنشقه مع الهواء الذى يستنشقه ، والتى يشعر بسيطرتها عليه حتى فى حالات وحدته وإذ يخيل إليه أنه قد تخلص من ضغطها — آثار أبلغه فى تكوين الفرد من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية . — أما تفصيل هذه الآثار فلا يتسع له المقام وقد تكفلت به مؤلفات علم الاجتماع .

القسم الثانى : مظاهر اجتماعية تؤثر فى الفرد او بمقدار اتصاله بها

قد تقدم لك شرح ما يختلف فيه هذا القسم عن القسم السابق ^(١) ؛ وسنسرده هنا أهم مظاهره بدون تعليق عليها لوضوح آثارها فى تكوين

(١) أنظر صفحتى ١٨٠ ، ١٨١ .

المتصلين بها من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ؛ على أنها إلى عوامل الترتيب المقصودة أقرب منها إلى عوامل الترتيب غير المقصودة التي هي موضوع مؤلفنا . وإليك هذه المظاهر :-

- ١ - المساجد والكنائس والبيع ومجالس الذكر وما إليها ؛
- ٢ - المسارح ودور الخيالات (السينيمات) وما يشبهها ؛
- ٣ - المتاحف ودور الآثار ودور الكتب وحدائق التاريخ الطبيعي وما شاكلها ؛
- ٤ - ميادين الألعاب الرياضية بمختلف فروعها ؛
- ٥ - قاعات المحاضرات ومجالس الأدب والعلم ومواطن الوعظ والارشاد ؛
- ٦ - الأندية والمؤتمرات والجمعيات ، سياسية كانت أم علمية أم صناعية أم زراعية أم تجارية . . . الخ ؛
- ٧ - المعامل الصناعية وحوانيت الحرف والتجارة ؛
- ٨ - الجرائد والمجلات والقصص والروايات ؛
- ٩ - أصدقاء الانسان وأهل مهنته أو نقابته .

- ٢ -

الأهمية النسبية للبيئة الاجتماعية العامة

ان ماذهب اليه قدامى علماء الاجتماع بشأن البيئة الجغرافية ^(١) ذهب اليه محدثوهم بشأن البيئة الاجتماعية العامة . فكما ان أولئك قد نسبوا كل

(١) أنظر ص ١٧٦ (من سطر ١٩) والصفحات التالية لها .

شيء للبيئة الطبيعية. فان هؤلاء (ونخص بالذكر منهم العلامة «إميل دوركيم»^(١))

(١) العلامة إميل دوركيم Emil Durkheim فرنسي من أشهر فلاسفة الغرب ومربهم في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ومن أكبرهم فضلا على علم الاجتماع . ولد باينال Epinal من أعمال فرنسا سنة ١٨٥٥ وتوفي بباريس سنة ١٩١٧ . تخرج في مدرسة المعلمين العليا . بباريس سنة ١٨٧٩ ، وحصل على درجة « الأجر يجاسيون » في الفلسفة سنة ١٨٨٢ ، وعلى دكتوراة في الآداب سنة ١٨٩٣ ، وعين أستاذا للتربية بجامعة باريس سنة ١٩٠٢ ، ثم أستاذا بها للاجتماع . — أنشأ سنة ١٨٩٧ مجلة « التقويم الاجتماعي » L'année Sociologique التي لم تلبث بفضل مجهوداته القيمة وبحوثه الجلية وبفضل مجهودات تلاميذه ومساعديه الذين كانوا النواة الأولى « للمدرسة الاجتماعية الفرنسية » أن أصبحت بعد زمن يسير من تاريخ انشائها من أهم المجلات الأوروبية في علم الاجتماع (ظهر منها إلى الآن نحو ثلاثة عشر مجلدا يبلغ متوسط كل منها نحو ستمائة صفحة من القطع الكبير) . — وقد كتب في علم الاجتماع وحده ما يزيد عن عشرة مؤلفات وكتب في غيره من فروع الفلسفة والتربية بضعة كتب ، هذا إلى مقالاته العديدة التي نشرها في « التقويم الاجتماعي » ، وفي كثير من المجلات الفرنسية الأخرى . — ومؤلفاته في علم الاجتماع تعتبر الآن من أهم المراجع في هذا العلم ومن أدقها بحثا وأكثرها نفعا ، واليها يرجع الفضل الأكبر في نهضة علم الاجتماع الحديث وفي بنائه على أسس علمية وفي إتساع دائرة بحوثه . — وقد اعتمد في بحوثه الاجتماعية على أوثق الطرق العلمية ، وأضاف إلى الطرق القديمة طريقة جديدة سميت « بطريقة المدرسة الاجتماعية الفرنسية » التي ظهرت جدواها لكثير من علماء الاجتماع الحاليين فترسموا خطاه فيها وجعلوها أساسا لبحوثهم ، وقام بنشرها في حياته وبعد وفاته كثير من أساتذتي الذين تلقيت عليهم علوم الاجتماع والاخلاق والاقتصاد بجامعة باريس والذين كانوا من صفوة تلاميذه ومساعديه وأخص بالذكر منهم العلامة بوجليه والاستاذ بول فوكونه .

ومن أشهر مؤلفات دوركيم : « قواعد البحث الاجتماعي » ، « الاشكال الأولى للحياة الدينية » ، « توزيع العمل » ، « الانتحار » ، « الاشتراكية » ، « التربية الخلقية » ، « الفلسفة والاجتماع » ، « الاجتماع والتربية » ، « تحريم الزواج بذات الرحم المحرم » .. الخ .

« ليفي برونل »^(١) و « بوجليه »^(٢) و « فوكونيه »^(٣) وبقية أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية لم يألوا جهداً في إثبات أن الفرد مدين للبيئة الاجتماعية العامة بكل ما لديه من غرائز وانفعالات وميول وقوى فكرية ومظاهر نزوعية وسلوك وأخلاق ، وإن عوامل التربية الأخرى ليست إلا جنوداً لهذه البيئة تأتمر بأمرها وتنفذ ما قضت به . — وقد بالغ الأستاذان دور كيم وليفى برونل في هذا الرأي لدرجة جعلتهما يذهبان^(٤) إلى أن ما يسميه الفلاسفة « بأسس التفكير Catégories de la pensée » (تقييد المدركات بالزمان والمكان ، عدم اجتماع النقيضين . . الخ) ليس فطرياً في الإنسان بل اكتسبته بعض الطوائف الإنسانية لتسابا تحت تأثير ييشتها الاجتماعية العامة ، مستدلين على هذا بأن كثيراً من الأمم المتوحشة قد زودتها هذه البيئة بشكل من التفكير يسيغ اجتماع النقيضين ولا يرى غضاضة في أن

(١) لوسيان ليفى برونل Lucien Levy-Bruhl من أشهر علماء الاجتماع الحاليين ولد بباريس سنة ١٨٥٧ ، وتخرج في مدرسة المعلمين العليا بباريس سنة ١٨٧٦ ، وحصل على درجة الأجرىحاسيون في الفلسفة سنة ١٨٧٩ وعلى دكتوراة في الآداب سنة ١٨٨٤ وعين أستاذاً للفلسفة بجامعة بباريس سنة ١٩٠٨ ، وانتخب عضواً بأكاديمية العلوم الخلقيا سنة ١٩١٧ . وهو أحد أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية . — وقد ألف في علم الاجتماع وحده نحو عشرة كتب جليلة ، وإليه يرجع الفضل الأكبر في إنشاء وعاء الاجتماع الخلقى ، أو « السينس دومورس Science des mœurs » وله فيه كتاب جليل .

(٢) الأستاذ بوجليه Bouglé أستاذ علم الاجتماع الاقتصادى بجامعة السربوا ومدير مدرسة المعلمين العليا بباريس — وله عدة مؤلفات قيمة في علم الاجتماع .
(٣) الأستاذ بول فوكونيه Paul Fauconnet أستاذ الاجتماع والأخلاق والتربية بجامعة السربون . — ومن أشهر ما ألفه كتاب « المسئولية » .

(٤) أولهما في خاتمة كتابه : « الأشكال الأولى للحياة الدينية Les Formes es élémentaires de la Vie Religieuse » ؛ وثانيهما في كتابه : « عقلية الأمم المتوحشة » La Mentalité Primitive .

يكون الشيء هو نفسه وغيره في آن واحد ؛ وبالجملـة يختلف اختلافا جوهريا عن شكل تفكيرنا المنطقي . وقد هـدما بمذهبهما هـذا النظرية القديمة للمعرفة التي كان يرى قائلوها ، ومن بينهم « كانت » الألماني ، أن أسس التفكير الانساني طبيعية فطرية مشترك فيها كل أفراد النوع الانساني .

ومع أننا لا ننكر مـالبيئة الاجتماعية من الآثار البليغة في تكوين الفرد من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ، ومع أننا نسلّم بأن أقلّ مظاهرها خطراً في التربية يعدل أهم عامل من العوامل التي تعرضنا لها في الفصول السابقة ، مع هذا كله نرى أنه من الغلو نسبة كل شيء إليها وإغفال مـاللعوامل الأخرى من الآثار في التربية ، ونرى كذلك أنه من المبالغة في القول تقرير أن هذه العوامل ليست إلا جنوداً للبيئة الاجتماعية تأتمر بأمرها ولا تنفذ إلا ما قضت به . والرجوع إلى ما كتبناه في اللعب والتقليد والوراثة كاف في إثبات ما نذهب إليه .

والحمد لله الذي هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله .

انتهى

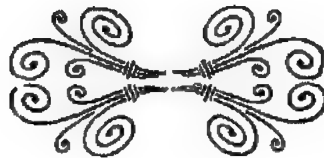


أهم مراجع الكتاب

- 1 — Année Sociologique, 13 vols.
- 2 — Bain : La Science de l'Education (trad. fr.) .
- 3 — Baldwin : Le Développement mental . . . etc (trad. fr.) .
- 4 — Bernard (Paul) : Comment on devient un Éducateur ?
- 5 — Berry : An experimental study of imitation.
- 6 — Binet : Les Idées modernes sur les enfants.
- 7 — Binet et Simon : Les Enfants Anormaux .
- 8 — Binet : Peut-on enseigner la parole aux sourds-muets ?
(Art. Année psych. 1909.) .
- 9 — Bloch : Les Premiers stades du Langage de l'enfant (J. de
Psych. 1921) .
- 10 — Claparède : Psychologie de l'enfant . . . etc.
- 11 — Claparède : Comment diagnostiquer les aptitudes des
écoliers ?
- 12 — Comte : Cours de Philosophie Positive, 6 vols.
- 13 — Cramausse : Premier éveil intellectuel de l'enfant.
- 14 — Darwin : L'Expression des émotions (trad. fran.) .
- 15 — Darwin : L'Origine des espèces (trad. fr.) .
- 16 — Decroly : La Pratique des Tests mentaux.
- 17 — Delacroix : Le Langage et la Pensée.
- 18 — Delvolvé : Technique éducative.
- 19 — Dewey (John) : L'École et l'Enfant (trad. fran.) .
- 20 — Dumas et coll. : Traité de psychologie, 2 vols.
- 21 — Durkheim : Les Règles de la méthode sociologique.
- 22 — Durkheim : Les Formes élémentaires de la vie religieuse.
- 23 — Durkheim : L'Éducation morale.
- 24 — Durkheim : Education et Sociologie.
- 25 — Fisher : L' Education Montessori.
- 26 — Foucault (Marcel) : Psychologie Scolaire.
- 27 — Groos : Les Jeux des animaux (trad. fr.) .
- 28 — Guillaum : Education et Hérité.

-
- 29 — Guillaume : L'Imitation chez l'enfant.
 - 30 — Hachet-Souplet : De l'animal à l'enfant.
 - 31 — Hall : Some Social aspects of Education.
 - 32 — Hall : Adolescence.
 - 33 — Hesse et Gleze : Notions de Sociologie appliquées à la morale et à la pédagogie.
 - 34 — Hubert & Gouhier : Manuel élémentaire de Pédagogie générale.
 - 35 — Huguenin (Elisabeth) : La Coéducation des Sexes.
 - 36 — James : Causeries pédagogiques (trad. fr.) .
 - 37 — James : Précis de psychologie (trad. fr.) .
 - 38 — Jonkheer : Pédagogie expérimentale.
 - 39 — Kant : Traité de pédagogie.
 - 40 — Le Bon : Psychologie des foules.
 - 41 — Le Dantec : Le Mécanisme de l'imitation (Rev, Phil. 1899) .
 - 42 — Levy-Bruhl : Les Fonctions mentales dans les sociétés primitives.
 - 43 — Levy-Bruhl : La Mentalité primitive.
 - 44 — Levy-Bruhl : L'Ame primitive.
 - 45 — Marichelle : L'Enseignement de la parole aux sourds-muets.
 - 46 — Marie : Existe-t-il des centres innés pour le langage ?
 - 47 — Mendousse : L'Ame de l'Adolescent.
 - 48 — Mendousse : L'Ame de l'Adolescente.
 - 49 — Mill (Stuart) : L'Utilitarisme (trad. fr.) .
 - 50 — Montesquieu : De l'Esprit des Lois.
 - 51 — Parisot et Martin : Les Postulats de La Pédagogie.
 - 52 — Pawlowich : Le Langage enfantin.
 - 53 — Philppe et Boncour : Les Anomalités mentales chez les écoliers.
 - 54 — Piaget : Le Langage et la pensée chez l'enfant.
 - 55 — Piaget : Le Jugement et Le Raisonnement chez l'enfant.
 - 56 — Piaget : Le Jugement Moral chez l'Enfant.
 - 57 — Piaget : La Représentation du monde chez l'enfant.
 - 58 — Rasmussen : Psychologie de l'enfant.
 - 59 — Revue Pédagogique, Publication Mensuelle.

- 60 — Ribot : L'Hérédité psychologique.
- 61 — Ribot : l'Évolution des idées générales.
- 62 — Ribot : Essai sur L'Imagination créatrice.
- 63 — Rignano : La Transmissibilité des caractères acquis.
- 64 — Rousseau : Emile ou de L'Éducation.
- 65 — Spencer : Education : intellectual, moral, and physical.
- 66 — Spencer : Principes de psychologie (trad. fr.).
- 67 — Sully : Etudes sur L'Enfance (trad. fr.).
- 68 — Tard : Lois de L'Imitation.
- 69 — Vaissière : Psychologie pédagogique.
- 70 — Wallon : L'Enfant Turbulent.
- 71 — Wallon : Principes de Psychologie appliquée.



فهرست

مقدمة

صفحة

٣ - ٥

عوامل التربية ؛ أقسامها : عوامل التربية المقصودة وعوامل
التربية غير المقصودة ؛ موضوع الكتاب .

الفصل الأول

٦ - ٦٤

اللعب

١ - وظائف اللعب التربوية وما قيل في ذلك من
نظريات : - ٢٩ - ٦

تمهيد (٦) . - النظرية الأولى : نظرية الاستجمام أو الراحة
من عناء الأعمال ؛ القائلون بها ؛ ما خصها ؛ نقدها (٧ - ١٠) . -
النظرية الثانية : نظرية فضل الطاقة أو النشاط الزائد عن الحاجة ؛
القائلون بها ؛ ما خصها ؛ موازنتها بالنظرية الأولى ؛ نقدها (١٠ -
١٢) . - النظرية الثالثة : نظرية التأخير أو الاسترجاع
أو التأخير من بعض ميول وراثية ؛ ما تقرره فيما يتعلق بأنواع الألعاب
الإنسانية وارتقامها في مراحل الطفولة ؛ ما تقرره فيما يتعلق بوظيفة
اللعب ؛ واضعها ؛ الأسس المبينة عليها ؛ مزاياها ؛ نقدها (١٢ -

(١٩) . - النظرية الرابعة : النظرية الإعدادية أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلية ؛ الأسس البنية عليها ؛ ملخصها ؛ موازتها بالنظرية الثالثة ؛ القائلون بها ؛ كشفها الوظيفة الأساسية للعب ؛ خطأ المغالين في تفسيرها (١٩ - ٢٢) . - النظرية الخامسة : نظرية النمو الجسمي ؛ واضعها ؛ ملخصها ؛ الأسس البنية عليها وأدلتها ؛ تكميلها للنظرية الرابعة ؛ تقدما (٢٢ - ٢٤) . - النظرية السادسة : نظرية التوازن ؛ ملخصها ؛ واضعها ؛ مدى صدقها (٢٥) . - النظرية السابعة : نظرية التنفيس أو التهذئة ؛ ملخصها ؛ موازتها بالنظرية السادسة ؛ مدى صدقها ؛ واضعها (٢٥ - ٢٧) . - خلاصة ما تقدم : وظيفة اللعب الأساسية ووظائفه الثانوية (٢٧ - ٢٩) .

٢٩ - ٣٨ ٢ - أقسام اللعب الانساني : -

القسم الأول : ألعاب تدرب القوى الجسمية والنفسية على القيام بوظائفها العامة ؛ أنواعها : ألعاب الحركة ؛ ألعاب الحواس ؛ الألعاب اللفظية ؛ الألعاب النفسية (٢٩ - ٣٤) . - القسم الثاني : ألعاب تدرب الطفل على أعمال خاصة ؛ أنواعها : ألعاب المقاتلة ؛ ألعاب الصيد ؛ ألعاب الجمع والادخار ؛ الألعاب الأسرية ؛ الألعاب الاجتماعية ؛ الألعاب الصناعية ؛ الألعاب الزراعية ... الخ (٣٥ - ٣٧) . - تداخل هذه الأقسام بعضها في بعض (٣٨) .

٣٨ - ٤٥ ٣ - الفرق بين اللعب والعمل : -

سهولة التفرقة بينهما عمليا وصعوبة ذلك نظريا (٣٨) . - « نظرية الحالة النفسية » ؛ خطؤها (٣٩) . - « نظرية الجهد » ؛ خطؤها (٣٩ ، ٤٠) . - « نظرية القيمة الاقتصادية » ؛ خطؤها

- (٤٠) . — « نظرية الإيجار والاختيار » ؛ خطأها (٤٠) —
 (٤١) . — « نظرية الغاية » ؛ مدى صحتها (٤١ ، ٤٢) . —
 الفارق الصحيح بين اللعب والعمل (٤٢ — ٤٥) .

٥٢ - ٤٥ ٤ — ارتقاء الألعاب (تطورها) : —

قانون الارتقاء ؛ علاقته بالغاية وبصعوبة الحركات وسهولتها
 (٤٥ ، ٤٦) . — دقة هذا القانون وآثاره في التربية ؛ عدم
 كفايته ؛ الواجب على المربين بهذا الصدد ؛ تقصيرهم في أداء هذا
 الواجب (٤٦ — ٤٨) . — شكل يبين سلسلة الألعاب وطوائف
 الأعمال والطريق الخاطئ الذي يحمل المربون الطفل على سلوكه
 (٤٨ ، ٤٩) . — شرح الناحية المتعلقة بارتقاء الألعاب في هذا الشكل :
 الألعاب الأولى ؛ الألعاب ذات الغاية المتصنعة ؛ الألعاب ذات
 الغاية الحقيقية ؛ الألعاب الراقية (٤٩ ، ٥٠) . — شرح الناحية
 المتعلقة بترتيب الأعمال : الأعمال الراقية ؛ الأعمال ذات الغاية
 القريبة ؛ الأعمال ذات الغايتين ؛ أعمال السخرة ؛ الأشغال الشاقة
 (٥٠ ، ٥١) . — شرح ما يمثله الشكل فيما يتعلق بالطريق التي
 تحمل الطفل على سلوكها نظم المدارس الابتدائية (٥١ ، ٥٢) . —
 صعوبة تحديد السن التي تظهر فيها كل طائفة من طوائف الألعاب
 (٥٢) . — عدم تقييد الطفل بالألعاب مرحلته (٥٢) . — نظريات
 تخالف ما ذكرنا عن قوانين ارتقاء الألعاب (٥٢) .

٥٨ - ٥٢ ٥ — طائفة من النظم التعليمية المؤسسة على اللعب : —

ما تشترك فيه هذه النظم وما ترمى إليه (٥٢ ، ٥٣) . —
 أشهر هذه النظم : نظام فروبل (٥٣ ، ٥٤) . — نظام منتسوري

- (٥٦، ٥٥) . — نظام « منزل الصغار » بجنيف (٥٦ - ٥٨) .
 ٦٤-٥٨ — ٦ — مثيرات الالعب والانتفاع بها في التعليم : —
 الحاجة إلى هذه المثيرات (٥٨) . — أنواع المثيرات : تداخل
 الكبار مع الصغار في ألعابهم؛ مظاهر هذا التداخل (٥٨، ٥٩) . —
 الدمى واللعب ؛ ما يشترط فيها من حيث النوع ومن حيث الكم
 (٥٩، ٦٠) . — « اللعب التعليمية » : هدايا فروبل ؛ أجهزة
 منتسوري ؛ « لعب الهجاء » (٦٠ - ٦٤) .

الفصل الثاني

١٣١-٦٥

التقليد

أقسام التقليد : —

١٢٨-٦٥

القسم الاول التقليد في الصوت : —

- ٧٣-٦٥ — ١ — الاصوات الوجدانية واللغة وأساس كل منهما
 عند الطفل : —

الاصوات الوجدانية ؛ أساسها الآلى ؛ مثيراتها ؛ اتصالها بطائفة
 من حركات الجسم الآلية ؛ تحولها إلى أصوات إرادية ؛ مقاطعها
 (٦٦ - ٦٨) . — اللغة ؛ الفرق بينها وبين الاصوات الوجدانية ؛
 أساسها التقليدى ؛ بسط نظرية « لوداتك » ؛ مناقشة هذه النظرية
 وبيان أخطائها ؛ الأساس الصحيح المبني عليه ميل الطفل إلى محاكاة
 اللغة ؛ نظرية « بلدوين » (٦٨ - ٧٣) .

٧٣-٧٥ ٢ - تطور اللغة عند الطفل وتطور التقليد فيها : -

المرحلة الاولى : مرحلة الاصوات ؛ خواصها ؛ ما يلفظه الطفل فيها ؛ أمدها (٧٣ ، ٧٤) . - مرحلة « التمرينات النطقية » ؛ بداءتها ؛ ما يلفظه الطفل فيها من الاصوات ؛ صفات هذه الاصوات ؛ فائدة هذه الاصوات ووظيفتها الاعدادية ؛ ظهور بعض أصوات تقليدية في هذه المرحلة ؛ فهم الطفل في هذه المرحلة لبعض الكلمات والجل ؛ الزمن الذي تستغرقه هذه المرحلة (٧٤ - ٧٦) . - مرحلة التقليد اللغوى ؛ بداءتها ؛ ارتقاء المحاكاة اللغوية في هذه المرحلة ؛ علاقة المشابهة وسيطرتها على لغة الطفل في مبدأ هذه المرحلة ؛ تأثير الطفل في مبدأ هذه المرحلة بعاداته الصوتية في المرحلة السابقة ؛ المفردات والجل ؛ ترتيب أنواع الكلام في الظهور ؛ مهارة الطفل في المحاكاة الصوتية في هذه المرحلة ؛ مظاهر هذه المهارة ؛ أسبابها ؛ ظهورها في الاصوات غير اللغوية ؛ المحيطون بالطفل وأثرهم في تكوينه اللغوى (٧٦ - ٨٤) . - مرحلة الاستقرار ؛ بداءتها ؛ خواصها ؛ « نظرية روسلو » ؛ صعوبة تعلم اللغات الاجنبية في هذه المرحلة (٨٤ ، ٨٥) . - صعوبة تحديد السن التي تبدى فيها كل مرحلة من هذه المراحل (٨٥) . - عدم تقيد الطفل باصوات مرحلته (٨٥) .

٨٦-٩٢ ٣ - عوامل التقليد في اللغة : -

وضوح الاحساسات السمعية (٨٦ ، ٨٧) . - الذاكرة السمعية (٨٧ ، ٨٨) . - الشعور بدلالة الكلمات وفهم معانيها (٨٨ - ٩١) . - نشاط الطفل الحيوى (٩١ ، ٩٢) .

٩٢-٩٩ ٤ - أثر النظر في التقليد اللغوى : -

أدلة القائلين بهذا الاثر (٩٢ ، ٩٣) . - مناقشة هذا الرأى من

الناحية النظرية (٩٣) . - إدحاض أدلته (٩٤ - ٩٩) .
 ٩٩-١٠٣ ٥ - الانتفاع بالحقائق السابقة في التربية والتعليم
 اللغويين .

القسم الثاني : التقاليد في الحركة : -

١ - طوائف التقليد في الحركة : - ١٠٨-١٠٣

تقليد لحركة حاضرة وتقليد لحركة ماضية (١٠٣ ، ١٠٤) . -
 تقليد معروفة حركاته من قبل وتقليد مجهولة حركاته (١٠٤) . -
 تقليد في النتيجة العامة وتقليد في الحركات وتقليد في كليهما (١٠٤) -
 (١٠٦) . - التقليد المطابق والتقليد المشابه (١٠٦) . - التقليد
 المنعكس والتقليد المقصود (١٠٧) .

٢ - أعمال غير تقليدية عند الطفل تلبس بأعمال
 التقليدية : - ١١٥-١٠٨

حركات الانتباه الحاسي (١٠٨ ، ١٠٩) . - القبض على
 الأشياء وطريقة القبض عليها (١٠٩ ، ١١٠) . - رفع شيء إلى
 الفم (١١٠) . - الانتقال (١١٠ - ١١٢) . - التعبير الجسمي
 عن الوجدان (١١٢ - ١١٤) . - حركات اللبس والخلع وما
 إليها (١١٥) .

٣ - مراتب التقليد في الحركة وتطوراته : - ١٢١-١١٥

التقليد المنعكس (١١٦) . - التقليد في النتائج العامة للحركات
 (١١٦ ، ١١٧) . - تقليد لحركات الأشخاص لجرد التقليد
 (١١٧ ، ١١٨) . - تقليد في الحركات لغرض معين (١١٨) . -
 التقليد التمثيلي (١١٨ - ١٢١) . - صعوبة تحديد السن التي

يظهر فيها كل نوع من هذه الأنواع (١٢١) . — علم تقيد
الطفل بحركات مرحلته التقليدية (١٢١) .

١٢٤-١٢٣ ٤ — أساس التقليد في الحركة : —

نظرية كارل جروس ؛ « القوة الحركية للخيالات » ؛ مناقشتها
(١٢٣٠ ١٢٣) . — نظرية كلاباريد ؛ « غريزة حب المطابقة » ؛
مناقشتها (١٢٣ ، ١٢٤) .

١٢٥، ١٢٤ ٥ — عوامل التقليد في الحركة : —

استطاعة المقلد القيام بالحركات (١٢٤) . — تدريبها قواه
الوراثية على القيام بوظائفها أو صدورها من أشخاص معينين
(١٢٥ ، ١٢٤) .

١٢٨-١٢٥ ٦ — الانتفاع بالحقائق السابقة في التربية والتعليم .

١٣١-١٢٨ وظائف التقليد التربوية : —

أثره في القوى الوراثية (١٢٨ ، ١٢٩) . — أثره في الألعاب
(١٢٩) . — أثره في إدراك مهاييا الأشياء المادية (١٣٠) . —
أثره في إدراك الوجدانات (١٣٠) . — أثره في الفنون والصناعات
ومواد كسب المهارة (١٣٠) . — أثره في اللغة (١٣١) . — أثره
في التربية الخلقية (١٣١) .

الفصل الثالث

الوراثة

١٦٩-١٣٣

١٣٥-١٣٣ ١ — طوائف الوراثة : —

الوراثة النوعية ومظاهرها والوراثة الخاصة وأقسامها : خاصة مباشرة وخاصة غير مباشرة ؛ وراثة بالتحيز ووراثة بالاقتران ووراثة بالائتلاف (١٣٢ - ١٣٤) . — الوراثة الجسمية والوراثة العقلية والوراثة الخلقية (١٣٤) . — الوراثة الصالحة والوراثة المرضية (١٣٤ ، ١٣٥) .

١٣٥ ٢ - أسباب الوراثة : —

البويضة واللقاح ؛ اتصالهما ؛ الصفات التي تنقل فيهما .

١٣٦-١٤٧ ٣ - قوانين الوراثة : —

قانون الوراثة الخاصة المباشرة (١٣٧ ، ١٣٨) . — قانون التغلب في الصفات الموروثة (١٣٨) . — قانون الوراثة الخاصة غير المباشرة (١٣٨) — قانون الوراثة المتحددة الأزمنة (١٣٨ - ١٤١) . — قانون الوراثة بالتأثير (١٤١ - ١٤٤) . — قانون مصدر الصفات الوراثية (١٤٤ ، ١٤٥) . — قانون الصفات الخارجة عن المعتاد رفعة أو ضعة (١٤٥) . — قانون الصفات العقلية والخلقية (١٤٥ ، ١٤٦) .

١٤٧-١٥٦ ٤ - الأهمية النسبية لكل من الوراثة والتربية المكتسبة : —

اختلاف العلماء في ذلك ؛ المتعصبون للوراثة وأنصار التربية المكتسبة ؛ تقرير المذهبين (١٤٧ ، ١٤٨) . — الرد على أنصار التربية المكتسبة ببيان آثار الوراثة في الظواهر الجسمية والعقلية والخلقية ؛ آثارها في تحديد نوع الكائن ؛ في تكوينه الخارجى ؛ في طول قامته ؛ في حجمه ؛ في لونه ؛ في عناصر جسمه السائلة ؛

في تناسله ؛ في طول عمره وقصره ؛ في حصانته ضد الأمراض ؛ في قواه الحركية ؛ في أعضاء نطقه وشكل صوته ؛ في نقل الصفات غير العادية ؛ في نقل العاهات ؛ في نقل الأمراض والاستعداد لها ؛ في الظواهر العقلية بمختلف أنواعها ؛ في الصفات الخلقية (١٤٨ - ١٥٦) . —
الرد على أنصار الوراثة ببيان آثار التربية ومداها (١٥٦) .

١٥٦-١٦٤ ٥ - واجبات المربي والأمة والفرد حيال الوراثة: —

واجبات الأمة : تدخل الحكومة والجماعات في شأن الزواج بالتشجيع على النسل الصالح وبتحديد سن الزواج وعدم تمكين غير الصالحين من الانتاج أو بعلاجهم ؛ إنارة عقول الدماء في هذه الناحية ووسائل ذلك (١٥٧ - ١٦٠) . — واجبات الفرد (١٦٠ ، ١٦١) . — واجبات المربين : إرشاد المتعلمين إلى مسائل الوراثة ؛ العناية بدراسة نفسية الأطفال واستعداداتهم الوراثة ؛ ما يجب عمله حيال هذه الاستعدادات ؛ عدم التسرع في الحكم على ميول الأطفال الوراثة ؛ مضاعفة اهتمامهم بالطفل من هذه النواحي عند وصوله إلى سن البلوغ (١٦١ - ١٦٤) .

١٦٤-١٦٨ ٦ - وراثة الصفات المكتسبة : —

اختلاف العلماء في ذلك : القائلون بوراثة الصفات المكتسبة ؛ أدلتهم ؛ مذهبهم في نشأة الغرائز (١٦٤ - ١٦٦) . — القائلون بعدم قابلية الصفات المكتسبة للانتقال وراثياً ؛ أدلتهم (١٦٧) . — الرأي الصحيح : قابلية بعض الصفات المكتسبة للانتقال وعدم قابلية بعضها لذلك ؛ أمثلة لكل نوع من هذين النوعين (١٦٧ ، ١٦٨) .

١٦٨-١٦٩ ٧ - وظائف الوراثة : —

اختلاف العلماء في هذه الوظائف تبعاً لاختلافهم في وراثة الصفات المكتسبة : وظيفة الوراثة على رأى من يقولون بعدم انتقال المكتسب (١٦٨) . — وظيفتنا الوراثة على رأى من يقولون بهذا الانتقال . (١٦٨ ، ١٦٩) .

الفصل الرابع

١٧٩-١٧٠

البيئة الجغرافية

١٧٦-١٧٠ ١ - مظاهرها وآثارها في التربة : -

تقسم هذه الآثار إلى مباشرة وغير مباشرة (١٧٠ ، ١٧١) . —
مظاهر البيئة الجغرافية وأثر كل مظهر منها : الجو ؛ آثاره في اجرام
الاجسام ؛ في الصحة ؛ في الظواهر الادراكية ؛ في الظواهر الوجدانية ؛
في الحياة الاقتصادية (١٧١ - ١٧٣) . — الجبال ؛ آثارها في الجسم
والعقل والخلق ؛ في الحياة الاقتصادية والسياسية (١٧٣ ، ١٧٤) . —
الأنهار ؛ آثارها في العمران وفي الحياة السياسية والاقتصادية (١٧٤ ،
١٧٥) . — الصحارى ؛ آثارها في الجسم والصحة والحواس
والخيال وفي الحياة السياسية وفي الخلق والسلوك (١٧٥ ، ١٧٦) .

١٧٩-١٧٦ ٢ - الاهمية النسبية للبيئة الجغرافية : —

نظرية القدامى من علماء الاجتماع (ابن خلدون ومنتسكيو)
في أهمية البيئة الجغرافية (١٧٦ - ١٧٨) . — نقد هذه النظرية
(١٧٨ ، ١٧٩) .

الفصل الخامس

١٨٠-١٩٣

البيئة الاجتماعية العامة

١٨٠-١٩٠ ١ - مظاهرها وآثارها : -

مظاهر اجتماعية مؤثرة بذاتها ومظاهر اجتماعية مؤثرة بمقدار
الاتصال بها ؛ الفرق بين هذين القسمين ؛ أمثلة توضح الفرق
(١٨٠ ، ١٨١) . - طوائف القسم الأول : العقل الجمعي ؛ تعريفه ؛
آثاره في الأفراد (١٨١ ، ١٨٢) . - الجسم الجمعي ؛ تعريفه ؛
عناصره ؛ دراسته ؛ آثاره في الأفراد (١٨٢ - ١٨٤) . - مظاهر
التدين والحضارة : نشاط الأمة في شتى فروع الحياة ؛ اتصالها بما
عداها من الأمم ؛ ما أحدثته يد الانسان ؛ آثارها هذه المظاهر كلها
في الأفراد (١٨٤ - ١٨٧) . - النظم الاجتماعية : النظم الاقتصادية ؛
النظم الأسرية ؛ النظم السياسية ؛ النظم الدينية ؛ النظم القضائية ؛
النظم الجمالية ، النظم الخلقية ؛ آثار هذه النظم جميعها في الأفراد
(١٨٧ - ١٨٩) . - طوائف القسم الثاني ؛ أمثلة منها (١٨٩ ، ١٩٠) .

١٩٠-١٩٣ ٢ - الأهمية النسبية للبيئة الاجتماعية : -

نظرية المحدثين من علماء الاجتماع (دوركيم ، ليفي برونل ...) .
في أهمية البيئة الاجتماعية (١٩٠ - ١٩٣) . - مناقشة هذه
النظرية (١٩٣) .